Paed. Th.
5999.

Paed. Th.
5999

Unterricht

Der

Unterricht

in nationaler und zeitgemäßer

Hinsicht.

Altenburg, 1847.

Schnuphase'sche Buchhandlung.

(C. R. Stauffer.)

284. 85

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Vorwort.

Wenn gegenwärtig, bei dem stürmischen Wogen und Kämpfen der Meinungen, irgend etwas allgemein feststeht, so ist es die Wichtigkeit des Unterrichtes. Aber um so weniger ist man einig darüber: wie er anzuordnen, welche Gegenstände die zeitgemäßen und überhaupt die angemessenen sind; welches Maß einzuhalten; kurz über die Theorie desselben und die demnächst einzurichtenden Anstalten. Von den verschiedensten Standpunkten aus ist darüber viel geschrieben und in der Anwendung sind die mannigfachsten Versuche angestellt worden. Doch eine Seite findet man am seltensten auch nur berührt, die jetzt die lebhafteste Sorge Aller ist: die Nationalität; ein Begriff, der den Deutschen bisher so fern lag, daß sie für ihn nicht einmal ein Wort in ihrer reichen und bildsamen Sprache ausgeprägt haben. Denn „Volksthümlichkeit" entspricht in seiner üblichen Geltung dem nicht ganz, und etwa „Volkseinheitlichkeit" dafür zu setzen, ist weder gebräuchlich, noch

möchte es auf allgemeine Zustimmung rechnen dürfen. Um so mehr jedoch bewegt der Begriff selbst, und die Sache in ihrer unendlichen Bedeutsamkeit, lebendig und begeisternd das Gemüth des deutschen Volkes. Davon giebt Vieles Zeugniß. Doch entbindet das noch lange nicht von der Aufforderung diese Nationalität immer tiefere und festere Wurzeln schlagen zu lassen, damit sie auch mehr und mehr gesunde und kräftige Blüthen und Früchte hervortreibe. Zu diesem Zwecke muß aber der Unterricht, von den zartesten und empfänglichsten Jahren an, sehr Wesentliches beitragen können. Wir haben daher die Nationalität als den Mittelpunkt unserer Aufgabe gesetzt und deren Anforderung mit den andern, zunächst denen der Zeit, in das rechte Verhältniß und in Einklang zu bringen gesucht. Nicht unerhört Neues verheißen wir, sondern wollen nur das wahre Alte und Neuhervorkeimende auffinden, in Harmonie bringen und den Weg erkennen, den die Zeit hier schon angedeutet zu haben scheint. Wir glauben dann nicht ideale Träume zu bieten, sondern nur wirklich Ausführbares. Von Ideen und Prinzipien sind wir allerdings ausgegangen, aber haben nie den Boden der Wirklichkeit verlassen, der die Bedingung für die Art und Möglichkeit darbietet, sie anzuwenden. Es ist auch entfernt nicht unsere Absicht das eitele Bemühen zu unternehmen, die Gegensätze zu vermitteln und Frieden unter den Streitenden zu stiften. Eben so wenig beabsichtigen wir eine Streitschrift, sondern nur eine selbständige Entwickelung des Gegenstandes seiner eigenthümlichen Natur nach. In der Wurzel sind alle Einseitigkeiten wahr und was als feind-

licher Gegensatz in einer besondern Richtung dann hervortritt, ist, bei richtiger Stellung zum Ganzen und zur Wahrheit, nur ein wesentlicher Moment.

Wir können somit nicht darauf rechnen unter der Fahne irgend einer Partei Schutz und Mitkämpfer zu finden; wir müssen vielmehr fürchten überall von den Wortführern auf diesem Gebiete zurückgewiesen zu werden. Vielleicht erscheint aber doch Manchem dieses und jenes annehmbar, oder des Bekämpfens würdig, wodurch die Sache selbst schon gefördert würde und vielleicht stimmen die Männer mehr bei, die nicht Pädagogen von Fach sind, aber von einem freien und allgemeinen, menschlichen und staatsbürgerlichen Standpunkte aus, sie beurtheilen. Ueberdies soll hier der Gegenstand nicht als erschöpft oder vollkommen abgethan betrachtet, sondern nur angeregt und weiterer Entwickelung überliefert werden. Das Nähere darüber muß das Buch selbst ergeben.

Erwähnt mag nur noch werden, warum der Verfasser sich nicht genannt hat. Ist es der Sache selbst weiter nicht förderlich, daß ein Name sie vertritt, so ist wohl erlaubt ihn zu verschweigen, wenn man es zu thun für gut findet. Erscheint dies ihr aber sogar dienlich, so wird es zur Pflicht. Dies dünkt uns nun bei streitigen Gegenständen der Fall und ist der eigentliche Grund, warum es hier geschieht. Denn, wenn keine Person an der Spitze steht, sondern die Worte und Gedanken allein zur Prüfung sich darbieten, so fällt das Urtheil eher sine ira et studio aus. Mit dem Namen, wäre er auch selbst

dem Leser unbekannt, tritt gleich ein bestimmtes Verhältniß ein; die Stellung zu dem Buche und die Auffassung bleibt dann nie ganz frei und unbefangen — objectiv. Daß dieses aber der Fall sein möge, ist der lebhafteste Wunsch des Verfassers, dem nichts so sehr am Herzen liegt, als die Größe, die Kraft und das Wohl des herrlichen deutschen Vaterlandes, für welches er, wie wenig es auch sei, mitzuwirken, für die heiligste Pflicht erachtet.

Inhalt.

Seite

Einleitung.

§. 1. Die Bedeutung der Bildung im Verhältnisse zu Geburt und Vermögen 1
§. 2. Die Einwendungen gegen ihre allgemeine Verbreitung 2
§. 3. Was ist Bildung? 3
§. 4. Der Gesammtzweck derselben 5
§. 5. Die Mittel, durch welche sie erworben wird. Eins ist der Unterricht 6
§. 6. Die Grundlagen und Bestimmungen desselben: Seelenlehre; Wissenschaftskunde; Geist der Zeit; Nationalität 7

I. Die **Nationalität** im Verhältnisse zum Unterrichte.

§. 7. Von der Nationalität überhaupt und ins Besondere der deutschen 9
§. 8. Ihre natürliche Eigenthümlichkeit und die Einwirkung geschichtlicher Entwickelung 10
§. 9. Mittelpunkt des Unterrichts: vaterländische Sprache, Literatur und Geschichte 15
§. 10. Lesen 17
§. 11. Schreiben 19
§. 12. Sprechen 22
§. 13. Die Literatur 23
§. 14. Die Geschichte 28
§. 15. Verhältniß der Religion zur nationalen Einheit . . 30
§. 16. Verhältniß des Staates zu derselben 33

Seite

II. Das Wesen und die natürliche Entwickelung der **Seele** in ihren Beziehungen zum Unterrichte.

§. 17. Arten und Wirkungen der Seelenthätigkeiten . . . 36
§. 18. Ins Besondere: Gedächtniß und Erinnerung . . . 37
§. 19. Naturgemäße Entwickelung der Hauptfunctionen . . 40

III. Die **Unterrichtsanstalten** und ihre Einrichtung.

§. 20. Geschichtlicher Ueberblick der Schulbildung und ihrer Bestrebungen, bis zur Gegenwart 41
§. 21. Die zwei Arten der Schulen: a) die niederen . 62
§. 22. b) die höhern. Grund der Forderungen für sie 68
§. 23. Ihre äußere Einrichtung 73
§. 24. Die Lehrgegenstände im Allgemeinen und der Mittelpunkt aller Bildung (§. 9) 76
§. 25. Die fremden Sprachen 85
§. 26. Die Naturwissenschaften und Mathematik. . . 91
§. 27. Der technische Unterricht 93

IV. Einige ergänzende, aphoristische Bemerkungen.

§. 28. Vereinigung der Fachschulen zu einer Anstalt . . 94
§. 29. Die Lehrer. Anforderungen an sie und ihre Stellung 96
§. 30. Ueber das Mittel, das zeitgemäße Unterrichtssystem möglichst richtig aufzustellen 101

Einleitung.

§. 1. „Bildung ist Macht," ertönt es von allen Seiten. Sie ist es immer gewesen, jetzt aber ist sie auf dem Wege, die höchste Macht zu werden, und die nothwendige Grundlage jeder andern. In rohen, unentwickelten Zuständen behaupten sich die andern Mächte: die vererbte, oder die Geburt und das Besitzthum, auch neben ihr in selbständiger Kraft.

Wenn jetzt noch behauptet wird: „die Hochgeborenen sind die natürlichen Leiter des Volkes und die besten Diener der Krone," oder „der Adel ist die Stütze des Thrones," so ist das ein Wahn, der vor hundert Jahren die Welt beherrschte und der Ströme von Blut gekostet und namenloses Unglück verbreitet hat, ehe die Wahrheit ihn zerstören und sich geltend machen konnte. Die Geburt ist ein Wahres, unter besondern Bedingungen und für einzelne Zwecke, wie bei den Fürsten. Sonst aber hat sie im Allgemeinen ihre Bedingung zugleich nur darin, daß sie die ersten Athemzüge des Kindes gleich in der Atmosphäre der Bildung thun läßt und in dieser Luft unbemerkt die sittlichen und geistigen Stoffe derselben fortwährend zuführt Aber diese Atmosphäre der Bildung findet sich nicht nothwendig und allein bei den „Hochgeborenen" oder den mit Adelstiteln Begabten; noch weniger angeboren, oder im Blute, ist die Sittlichkeit bei einer Kaste, sondern sie wird nur anerzogen, angebildet. Der Geist aber ist angeboren, als höhere Anlage, doch nicht bloß denen von Gott verliehen, welche das Prädicat „von" mit auf die Welt bringen. Dieser Wahn läßt gerade die Sittlichkeit und den angeborenen Geist nicht zu ihrer möglichen Entwickelung gelangen. Die in gebildeten Familien Geborenen — nicht bloß die „von Familie" — haben den großen Vorzug leichter und sicherer die wahre Bildung zu gewinnen, wenn sie nicht Vorrechte und eigene Vorzüge sofort zu besitzen glauben, sondern sie zu erwerben streben. Meist aber halten sie dies für unnöthig, denn es wäre ja thöricht, meinen sie, das was man

schon hat, noch erst mühsam erarbeiten zu wollen! Da aber nichts als die Bildung die Grundlage und der lebendige, wirkende Geist des Staates ist, sie ihn erbaut und erhält, so ist sie allein auch die Stütze des Thrones. Denn der Thron ist der feste Punkt, um den die übrigen Reihen des Staatsorganismus sich zusammenschließen, er ist die concentrirte Idee des Staates selbst, die sich in dem Weitern entfaltet: die Wahrheit und Gerechtigkeit, — das suum cuique, — die im Staatsvereine mit allen andern Gliedern das Gemeinewohl, und die Aufgabe der Menschheit, ihrem Ziele immer näher zu bringen hat. Die Stütze des Thrones, oder des Staates, ist aber dann nur das ganze Volk, und noch nie ist ein Thron gestürzt worden, wenn die Liebe, von dessen Gerechtigkeit und Einsicht erzeugt, das ganze Volk durchdrang; wohl aber, wenn Wenige bevorzugt und dadurch Viele benachtheiligt wurden; wenn bittere Gefühle die Farbe der Liebe kränkeln ließen. Die Geburt an sich, und selbst in der äußern Form des Adels, ist also nicht unwahr oder schädlich; nur wenn sie dem Mißbrauche verfällt und von der Bildung sich trennt.

Mit dem materiellen Vermögen steht es ähnlich. Soll es dem Besitzer nur Genuß gewähren und an sich ihm Vorrechte erwerben, so wird es nichtig und verderblich. Mit der Bildung vereint, ist es ein wesentlicher Moment im Staate. Nur die Unwissenden, die flachsten Köpfe, oder Fanatiker, können es anfeinden, den Unterschied desselben für verderblich halten. Abgesehn davon, daß eine dauernde Gleichheit des Vermögens eine Unmöglichkeit ist, so würde diese, wäre sie auch ausführbar, gerade die Freiheit und Individualität; sowie alle höhere Anstrengung und Bildung, vernichten.

§. 2. Wenn nun aber die Bildung als ein so Wunderbares gepriesen und ihr alle Kraft und alles Heil zugeschrieben wird: Was ist sie denn? und wie kommt es, daß dagegen Manche sie für so gefährlich, für die Sittlichkeit und die Sicherheit des Staates verderblich ausgeben? Die zweite Frage ist leicht zu beantworten. Von allem giebt es eine wahre und eine falsche, oder gute und schlechte Form. So eine wahre und falsche Religion, Philosophie, Kunst, Heilkunde u. s. w. Wie sollte die Bildung allein diesem Loose alles Irdischen entgehn? Dazu ist auch nichts vollkommen gut, „als nur der alleinige Gott.“ Die höchste Bildung ist immer noch unvollkommen und

von dieser geht es stufenweise bis zu der niedrigsten und schlechtesten hinab. Auf die Mängel und auf die ganz ausgeartete sehen die Gegner der Bildung dann hin und von da aus schießen sie ihre Pfeile ab. Besonders die Seite derselben, die man Aufklärung nennt, hat die schwersten Angriffe zu erdulden. Diese nämlich ist der Verstand, zunächst in seiner Richtung auf das sinnliche, materielle, bürgerliche Leben. Im Verein mit den andern Seiten und im richtigen Verhältnisse zu ihnen, ist diese Aufklärung ein eben so Nothwendiges, als Wahres. Sonst freilich nicht. Dann entsteht der Bildung auch eine Feindschaft bei denen, welche selbstsüchtig herrschen wollen und die Andern für ihre Zwecke um so gefügiger erkennen, als sie dumpf, thierisch, unwissend sind. Zu diesem oder jenem werden die Einzelnen abgerichtet, aber ihr Geist darf nicht zum Bewußtsein seiner Göttlichkeit und Freiheit kommen. Am besten ist dies der indischen Priesterkaste gelungen, was die Dauer beweist; weniger glücklich war das Papstthum darin. Die niedrigste Art der Feinde der Bildung sind endlich die, welche selbst keine besitzen und daher von ihrem Werthe auch nichts begreifen, oder wenn sie die Folgen doch sehn, aus Neid sie verwerfen.

§. 3. Schwieriger ist die Beantwortung der zweiten Frage: „Was ist die Bildung?“ Sie ist ein so Zusammengesetztes und jede einzelne Seite erhält schon den Namen des Ganzen. Das giebt Verwirrung des Begriffes, mehr aber noch die Schwierigkeit der Sache selbst. Sehr abweichend wird daher oft die Antwort gegeben. Wir müssen also unsere Auffassung bestimmt und vollständig vorausgehn lassen, worauf alles Folgende beruht.

Das Bilden überhaupt setzt voraus: 1) eine Idee, wie etwa bei dem Künstler die Liebe, die Macht, den Ehrgeiz u. s. w., oder die des Staates, als eines Vereins zur Verwirklichung der höchsten Zwecke der Menschheit im Ganzen und in jedem Einzelnen, d. i. die Herrschaft der Vernunft, der Wahrheit, des Rechtes. Dann 2) die innere geistige Gestaltung derselben in eine bestimmte mögliche Form, um die Idee zu verwirklichen: die reine Gedankenform, wie des Gedichtes, der Statue, der Einrichtungen des Staates; 3) endlich einen Stoff, in welchem diese Idee äußerlich, real dargestellt wird und worin sie dann lebt, es erschafft und bewegt, sowie durch diese Hülle, Verkörperung hindurch erschaut, erkannt wird. Nach der Beschaffenheit dieses Stoffes und nach den beschränkenden Verhältnissen,

der Unvollkommenheit alles Irdischen, und der Einsicht und Kunst des Bildners, wird dann das Gebilde mehr oder weniger genau dem Ideale sich anschließen und vollständiger die Idee darstellen. Die Kenntniß der Beschaffenheit und Behandlungsweise des Stoffes ist eine andere Bedingung. Wenn Phidias nicht diese von dem Thon, Elfenbein, Gold gekannt hätte, so würde er seine Idee im olympischen Zeus nicht haben der Welt veranschaulichen können. Bei der Bildung, von welcher wir sprechen, ist der Mensch der Stoff. Dabei ist also zu fordern die genaue Kenntniß seines Wesens, sowie dann auch noch aller der hindernden Umstände, welche die vollkommene Verwirklichung des Ideales unmöglich machen.

Die Idee ist hier, wie im Staate, die Herrschaft der Vernunft, der Wahrheit, des Rechtes, — das Gute. Das Ideal entwickelt diese nach allen Seiten hin und giebt ihr die bestimmte Gliederung und Gestalt für die Wirklichkeit, wo wir als die Hauptmomente dann Folgendes erkennen. Der Geist, oder die Seele — die wir vorläufig als eins setzen — offenbaren sich in ihren Thätigkeiten als Vernunft. Die Vernunft bietet uns drei Hauptseiten dar: Gemüth, Einbildungskraft und Verstand, oder das Denken. Das Nächste ist dann, daß diese drei ihre Functionen richtig, möglichst vollkommen und in einheitlicher, maßhaltender Weise zusammen vollziehen. Jene heißen dann auch Seelen-Vermögen oder Kräfte. Sie sind als Anlagen in verschiedenen Verhältnissen und Maßen in Jedem ursprünglich vorhanden, es kommt aber dann auf ihre Entwickelung und möglichste Kraftäußerung an. Diese zu bewirken ist die erste Aufgabe der Bildung, was man auch mit einem sehr unpassenden Worte „formelle Bildung" benennt. Die Bildung ist zugleich Mittel zu allem Weitern und selbst Zweck, wobei das Andere ihr zum Mittel für ihre Entwickelung dient.

Das Wissen ist sodann das Andere. Die Vernunft mit ihren Organen hat zunächst das Erkennen zur Aufgabe. Was erkannt und in der Seele bewahrt wird, ist das Wissen. Bei diesem Geschäfte üben und entwickeln sich die Seelenvermögen. Jede Art des Wissens bringt aber eine eigenthümliche Wirkung dort hervor. Das Wissen hat sonst noch weitere Zwecke. Der erste und höchste ist die Erkenntniß Gottes und der Sittlichkeit, die gottähnliche Gesinnung. Aus dieser geht der vernünftige Wille hervor, und bezieht sich auf das Jenseitige und das Ir-

dische, — die nie zu trennen sind, da das Hier die Verwirklichung der göttlichen Ideen sein soll. Sodann werden wir auf die Verwirklichung des Willens und der andern Gedanken geführt, nach außen hin.

Das Können ist diese Fähigkeit. Es wird erst als Fertigkeit, unbewußtes Thun geübt, wie auch die Thiere es zeigen. Dann erhebt es sich zum Bewußtsein um das Thun, zu den Gesetzen und Bedingungen dabei, und in diesem weitern Sinne, — mit der Erkenntniß verbunden — entsteht die Kunst. Sie bezeichnet aber dann auch nicht bloß jedes Können, — Fertigkeit, nicht bloß was man als mechanische und schöne Künste näher bestimmt, sondern ganz allgemein jedes Können, Schaffen, Wirken, wie die Erziehung, die Staatskunst u. s. w.

Wenn diese drei Seiten: Entwickelung der Geisteskräfte, Wissen und Können, der Seele angehören, so tritt dann noch der Leib hinzu, als das Gebilde und das Organ der Seele; ihr Vermittler mit der Wirklichkeit beim Erkennen und Können. Daß seine Bildung nicht gleichgültig, dem Zufalle zu überlassen sei, ist eine zu einleuchtende Wahrheit, um gegen das Verkennen derselben die Vertheidigung übernehmen zu dürfen.

Somit umfaßt die Bildung den ganzen Menschen und ihre Wahrheit besteht, wie überall, in der Richtigkeit und Vollkommenheit der einzelnen Seiten, wie in der Harmonie aller.

§. 4. Der Gesammtzweck der Bildung hat sodann zwei Hauptseiten, erstlich den Menschen an und für sich möglichst vollkommen zu machen, sofern er Selbstzweck ist; und zweitens ihn zu einem bestimmten Berufskreise geeignet zu machen, da der Mensch sich erhalten soll und auch dem Ganzen angehört, alle zusammen an der großen Aufgabe arbeiten und Jeder dabei sein besonderes Geschäft zu besorgen hat: „omnia non possumus omnes.“ Diese beiden verhalten sich so zu einander, daß die rein-menschliche Bildung — oder die allgemeine — auch die Grundlage der besondern abgiebt. Daraus folgt, daß jene dieser vorausgehn muß und sie zugleich auch, neben ihren eigenen Zwecken, vorzubereiten hat, ohne sie selbst unmittelbar sofort in sich aufnehmen zu dürfen. Denn diese Mischung erzeugte Verwirrung, indem zu viel zu gleicher Zeit betrieben und man sehr ungeschickt das Haus schon zu bauen beginnen würde, ehe das Fundament ganz fertig wäre. Da aber diese Bildung nur

durch Harmonie in allen Seiten wahrhaft gewonnen wird, so darf kein Theil gering geachtet werden, sondern fordert seinen Antheil. So wird z. B. irrig die gesellige Bildung vernachlässigt, oder gar verspottet, besonders von solchen, denen sie nicht zu Theil geworden ist, oder die sie nur in ihren Verirrungen und Aeußerlichkeiten auffassen. Oder man beengt den Kreis der allgemeinen menschlichen Bildung selbst für die, welche ihre höchste Stufe erreichen sollen, indem man sie in ein besonderes Fach einzwängen, oder von den Interessen des öffentlichen Lebens ausschließen will. Schon ein alter heidnischer Ausspruch ist aber: „der ganze Mensch ist erst der Staatsbürger." Durch das Christenthum wird dies noch erweitert zum „Weltbürger;" denn das Irdische, die Welt ist das verkörperte Gottesreich und der Weltbürger trägt in sich und entwickelt, als seine besondern Momente, alle die andern Kreise in organischer Einheit, ohne daß einer den andern beeinträchtigen oder ausschließen darf.

§. 5. Wenn wir wissen, was Bildung ist, und was ihr Zweck, so kommt es endlich darauf an, die Mittel zu erkennen, wodurch sie erworben wird. Diese sind ebenfalls verschiedene und müssen sich alle verbinden, wenn das höchste Ziel erreicht werden soll. Das erste ist die Familie. Durch Gewohnheit, durch Anschauung, durch Beispiel empfängt das Kind hier unmittelbar die tiefsten und bleibendsten Eindrücke; es wird die Grundlage der sittlichen Entwickelung gelegt. Zugleich werden vereinzelt die Keime zu dem Wissen mancher Art gelegentlich in seine Seele gestreut und sein Verhalten in der Gesellschaft vorgebildet. — Zweitens sodann nimmt den Menschen, schon frühe, das Leben in seine Schule, zeigt ihm bald seine Reize und Verlockungen, bald seine ernsten, schweren Forderungen; erläßt keinem seine harten Züchtigungen, — „wer nicht gezüchtigt worden, wird erzogen nicht." So bildet es Gesinnung und Charakter, aber welche Fülle des Wissens führt es nicht auch zu oder vermittelt es wenigstens, bietet als Erfahrung, Beobachtung den Stoff zum weitern Denken; und die Begriffe, Erkenntnisse sind die gesundesten und einflußreichsten, welche man durch eigene Thätigkeit erworben hat. Neben beiden — Familie und äußerm Leben — hin läuft dann der Unterricht, der sich zum bestimmten Geschäft macht, die einzelnen Individuen, je nach ihrer Erfähigung und Stellung, alles das zu lehren, was sie

bedürfen, ihren Geist vollständig zu entwickeln, ihre Gesinnung zu veredeln, ihr Können, als Fertigkeit und als Kunst, zu üben. — Endlich sind es auch die stummen Lehrer, die Werke der Kunst und der Wissenschaft — die Literatur, welche, das Geschäft der Bildung mit dem Bilderbuche des Kindes anfangend, den Unterricht begleiten und ihn dann bis zum Grabe fortsetzen. So viele Mittel vereinigen sich, um die höchste und heiligste Wirkung hervorzubringen: den Menschen zu bilden. Nur das Maß und die rechte, harmonische Weise der Bildung bestimmt seinen Werth und verleiht allem Andern — Anlagen, Geburt, Vermögen — seine Bedeutung. Uns ist aber nur der Unterricht, soweit er sich von den andern Momenten ablösen läßt, Gegenstand weiterer Betrachtung.

§. 6. Dieser unser eigentlicher Gegenstand, der Unterricht, ist nicht so von diesem oder jenem Standpunkte aus, oder für sich allein zu bestimmen, sondern wird durch mehre Momente bedingt. Die eine Grundlage bildet die Seelenlehre, oder die nähere Kenntniß von dem Wesen und natürlichen Entwickelungsgange des zu bildenden Gegenstandes: des Menschen. Zu den streitigsten und unreifsten Wissenschaften gehört aber diese noch, und die besonnensten Forscher auf ihrem Gebiete haben erklärt, daß die wichtigste Ausbeute, die sie davongetragen haben, in dem besteht, sich bewußt geworden zu sein, was sie hier eigentlich nicht wüßten. Wie viel aber auch hier noch verborgen ist, so reicht doch das Enthüllte für unsern Zweck aus. Zum Glück ist das hier Erforderliche nicht der Art, daß es nur in den tiefen Speculationen der philosophischen Schulen zu suchen wäre, sondern jedem natürlichen, beobachtenden Denker innewohnt, denn nichts drängt sich so sehr von frühe an unserem Wissenstriebe auf, als die Eigenschaften und das Wesen unserer Seele, des eigentlichen Ichs. Was wir später näher darüber zu sagen nöthig finden werden, wird sich an das anknüpfen, was in jedem gebildeten Bewußtsein dunkler oder heller, aber doch immer nothwendig sich vorfindet.

Die andere Grundlage ist die Wissenschaftskunde, oder Encyclopädie der Wissenschaften, die nicht nur den Inhalt und die Form aller Wissenszweige, sondern auch ihren innern organischen Zusammenhang nachzuweisen hat. Daraus wird abgenommen: was und wie viel von jedem für den Zweck des nöthigen Wissens für den Gebildeten dort zu entnehmen sei.

Aber noch weiter wird jedes Wissen darnach geprüft werden, wiefern und von welcher Seite, mit welcher Kraft es außer seinem Zwecke an sich — gewußt zu werden — noch zu der Entwickelung der sämmtlichen Seelenvermögen beiträgt. Dieses ist am wenigsten scharf und richtig erwogen worden und doch höchst wichtig, denn von diesem Gesichtspunkte aus kann allein die harmonische Ausbildung geschehen. Kein Gegenstand wirkt in gleicher Weise auf alle Haupt- und Nebenmomente der gesammten Seelenkräfte. Die spätere Berufsbildung hebt nothwendig eine oder die andere Seite schon überwiegend hervor. Wenn nun die vorausgehende allgemeine Entwickelung nicht für die anderen auch gesorgt hat, so muß die beschränkteste Einseitigkeit die Folge davon sein, wovon denn auch erfahrungsmäßig die meisten Menschen, und besonders die sogenannten Gelehrten, häufig leiden. In dem Sprichworte: „Je gelehrter, desto verkehrter" hat der Volkswitz dies bekundet.

Auf diesen Grundlagen könnte dann das Gebäude des Unterrichts aufgeführt werden, aber das würde ein rein Ideales ergeben, was zu verwirklichen eben eine Unmöglichkeit ist. Beschränkende Bedingungen aller Art treten da hinzu; die allgemeinste ist die Richtung, der Geist der Zeit. Bald herrscht in dieser die Kunst, bald der Glaube, bald der irdische Verstand, bald die Vernunft vor; oder es waltet der Zwang, das Beschränken auf die häuslichen Angelegenheiten, oder die Freiheit, die allgemeine Betheiligung am öffentlichen Leben; Vorurtheile mancher Art u. s. w. Dann wird immer in der Ausführung der Unterricht anders modificirt sein. Wenn er auch dem Allgemeinen, Idealen, sich mehr zuwenden mag, so wird das immer nur in beschränktem Maße gelingen. Doch dadurch fördert er die Entwickelung, hat Einfluß auf die Fortbildung der Richtung der Zeit zum Bessern. Aber damit er dies vermöge, wird er eben nicht gleich einen weiten Sprung in das Gebiet des Unbedingten machen dürfen. Es folgt ihm dahin Keiner. Wir jedoch erfreuen uns wenigstens der ersten Verkündigung der Morgenröthe des Tages, der die allseitige vernunftgemäße Entwickelung heraufführen will; daher wird unser Unterricht dem Ideale schon bedeutend näherrücken können.

Aber noch eine weitere Bestimmung zu den Bedingungen der Zeit empfängt er durch die Eigenthümlichkeit jedes Volkes: die Nationalität. Der allgemeine Menschengeist ist in dem

besondern der Völker verschiedenartig modificirt; sie alle ergänzen sich einander, eben so wie der Einzelne, das Individuum, eines Volkes auch nur wieder eine Modification des Allgemeinen im Volke darstellt. Die nicht hinlänglich, oder oft gar nicht anerkannte Wahrheit, daß beide Gegensätze sich immer zusammenfinden, in verschiedenen Maßbestimmungen und unter verschiedenen Verhältnissen, — nicht sich verschmelzen, was eine logische Fabel ist, — zeigt sich auch hier von besonderer Bedeutung: das Allgemeine und das Besondere ist stets in der Wirklichkeit nebeneinander und zusammen da. Wenn man die ideale, allgemeine Bildung einem Menschen zumuthet, so darf man zugleich die besondere, individuelle nicht ausschließen wollen. Nur ihre möglichste Annäherung darf man wünschen; so auch bei den Völkern. Ein Sonderling und ein farb- und charakterloser Mensch sind die Endpunkte; dazwischen liegen verschiedene Stufen der Eigenthümlichkeit, die das Wesentliche, das Allgemeine nicht aufheben. Für den Unterricht, und die Bildung überhaupt, geht der allgemeine Menschengeist in dem Volksgeiste, dem Nationalen, Volksthümlichen auf. Aber bei keinem andern Volke stehen sich beide so nahe, wie bei den Deutschen, was sie mit schweren Opfern und nach langer Arbeit erst erlangt haben. Wir reden daher zunächst nur von der Nationalität unsers Volkes, um die näheren Bedingungen für den idealen Unterricht aufzuzeigen. Es erscheint dann auch angemessen, mit diesem Punkte die weitere Untersuchung zu beginnen.

I. Die Nationalität im Verhältnisse zum Unterrichte.

§. 7. Die Nationalität ist ein Wort, so weiter Bedeutung, daß es durch kein deutsches vollständig ersetzt werden kann. Wir haben darin vorher nur die Eigenthümlichkeit eines Volkes, wodurch es sich von den andern unterscheidet, vorgehoben, wo es durch Volksthümlichkeit ersetzt werden könnte. Es schließt aber noch eine andere Bedeutung in sich, die uns hier zunächst wichtig ist: die Selbständigkeit, als Unabhängigkeit von Fremden, welche durch die Einheit, von der Eigenthümlichkeit erzeugt, bewirkt wird. Die Deutschen hatten diese Selbständigkeit einst in doppelter Hinsicht verloren: in äußerer, politischer, unter den Einfluß Fremder gebeugt, und in innerer, in Sitten

und Kunst nur Nachahmer zu sein. In beiden Beziehungen ist es jetzt besser, aber doch noch nicht das Ziel unbedingt erreicht. Viel ist noch zu thun übrig, um die volle Würde, Kraft, Größe durch Einheit zu erwerben. Gehen wir alle einzelne Punkte durch, in welchen die Nationalität begründet ist, und worin die Einheit noch mangelhaft erscheint, so haben wir doch besonders für diesen Zweck bei dem Unterrichte zu verweilen und nachzuweisen, welche Verpflichtung und Erfähigung er hat, um zu der großen Aufgabe mitzuwirken. Wenige werden dies so bedeutend halten, aber das ist eben ein großes Uebel.

Wir erkennen also von der Nationalität, und dann bestimmt von der deutschen, daß sie ein mächtiges Band ist, welches die Gesammtheit umschlingt und nach dem möglich höchsten Ziele hinleitet. Nach außen hin macht sie stark, sichert die Selbständigkeit und Freiheit, das erste der Güter eines Volkes; nach innen bedingt sie die einheitliche, auf ein Ziel hingerichtete Kraft und die liebevolle Eintracht. Wo sich eine solche nationale Einheit schon naturgemäß und geschichtlich unmittelbar gebildet hat, da bedarf es keiner besondern künstlichen Mittel, sie zu erhalten oder zu verstärken; nur sind Einwirkungen abzuwenden, welche jenes Band zu lockern drohen, und nachtheilig sogar ist es, wenn man durch unsittliche Mittel die Nationalität zu fördern sucht, wie durch Erregung von Haß oder Verachtung gegen andere Völker, oder sie in Aeußerlichkeiten, abstruse Formen und Gewohnheiten setzt. Wenn dagegen bei einem Volke die nationale Einheit nur schwach ist und die äußern Verhältnisse nicht günstig erscheinen, so müssen innere, geistige und künstliche Mittel aufgesucht und mit Sorgfalt und Kraft möglichst in Anwendung gebracht werden. Dies ist aber der Fall bei den Deutschen. Sehen wir nun, wie es sich mit der deutschen Nationalität verhält, worin sie besteht und was ihr Noth thut.

§. 8. Die erste Grundlage der Verschiedenheit der Völker liegt in dem Natürlichen, Physischen, was kurz durch Land, Luft und Temperament zu bezeichnen wäre. Dies ist nicht zu ändern möglich, wohl aber in Manchem zu mäßigen, und daraus hervorgegangene üble Sitten und Gewohnheiten sind zu entfernen. Man wird z. B. den heftigen aufbrausenden Charakter, die Glut der Leidenschaften des Südländers nicht vertilgen, wohl aber mildern und von verderblichen Richtungen ablenken können. Die Blutrache des Corsen, der Dolch des Italieners, sind national,

zum Theil aus dem Temperamente erzeugt, aber wer wird diese Erfolge bewahren wollen?

Betrachten wir nun Deutschland, ohne Beachtung der andern Beziehungen, nur in Hinsicht des Naturells, oder Temperaments. Dies wollen wir aber weder mit den herkömmlichen Namen bezeichnen, noch auch physiologisch und psychologisch näher darauf eingehn. Wir begnügen uns bei den Deutschen, im Vergleiche mit ihren westlichen und südlichen Nachbaren, als vorherrschend die Innerlichkeit zu nennen, d. h. die Seele ist bei ihnen mehr in sich zurückgezogen, zeigt sich zum Fühlen, Denken, innerlichen Gestalten — Fantasie — geneigter, während Andere, mehr nach außen gehend, hier nur ihre Zwecke und Beziehungen für ihre Seelenthätigkeiten finden. — Dann erkennen wir bei den Deutschen den Charakter der Besonnenheit, Ruhe, Ueberlegung. Dies ergiebt folgerechte mehr theoretische, als praktische Naturen. Während die Andern schon handeln, überlegen diese noch und lassen den rechten Zeitpunkt leicht vorübergehn; während die Andern alles auf das äußere Leben beziehen und sich in dieser Richtung dann Uebung, Geschick, Gewandtheit, Sicherheit erwerben, hat bei den Deutschen das innere, das Gemüths- oder Seelenleben das Uebergewicht, sie idealisiren, sinnen, träumen, und zeigen sich unbeholfen, wenn sie etwas ausführen wollen. Diese natürliche Grundlage des Charakters erfährt aber durch die geschickte Entwickelung mannigfache Modificationen, wird bald in ihrer Eigenthümlichkeit verstärkt, bald zur Einigung mit den andern Seiten hingeleitet. So bei uns. Die Innerlichkeit wurde in der ersten Hälfte des Mittelalters mit der Richtung nach außen ins Gleichgewicht gesetzt. Da zeigten die Deutschen sich als Männer der That. Jeder Einzelne wirkte rüstig und selbständig im Leben; ein Uebermaß der äußern Freiheit und die Selbstbestimmung wandte ihn nach außen hin; ein beständiger Kampf übte in der Geschicklichkeit und Anstelligkeit bei öffentlichen Angelegenheiten; Selbstvertraun und Gefühl der Kraft trieben den Muth bis zur Kühnheit und Wildheit; die alte Berserkerwuth erneute sich den Italienern als furore Teutonico. In der zweiten Hälfte des Mittelalters aber wurde die Richtung eine andere. Das Volk trat von der politischen Bühne zurück; seine Freiheit kam unter die Herrschaft Weniger; der Kreis der äußern Thätigkeit verengte sich; das Leben wurde

beschränkter, zumeist auf das Haus, die Familie, angewiesen; das Denken zog sich mehr nach innen zurück, wandte sich auf die Gefühls- und Gedankenwelt hin; im Innern, im Geiste wurde die Freiheit und die Wirksamkeit gesucht. Die Religion und die Wissenschaften bewegten die Gemüther. Dies kam mit der Reformation zum vollen Durchbruch und zur Herrschaft. Die geistige Freiheit eroberte diese und in dem Jenseitigen lag das Gebiet der Thätigkeit; die Träume und Gebilde der Fantasie, die Kämpfe des Verstandes, die Erwerbungen der Gelehrsamkeit, nahmen die ganze Wirksamkeit in Anspruch; die Sonderung in Gelehrte, weltliche Herrn und das passive, gehorchende Volk, löste die Einheit auf; selbst die Zerspaltung in Sprachen und in Anschauungsweisen verschiedener Literaturen: — in das Lateinische, Französische und das verachtete, vernachlässigte Deutsch, — zerklüfteten den Staat und das Volk; der politische Druck und die Leiden nach innen, wie nach außen, brachen die Gesammtkraft und Thätigkeit im Leben vollends. Die Welt des Gemüthes und Geistes blieb dem von der Erde praktisch verschwundenen Volke allein übrig, und eine schöne Seite, das Familienleben, kam zu seiner vollen Entwickelung. Diese Seite muß besonders genährt und erhalten werden, ohne daß darum dem Manne der Sinn für das äußere und öffentliche Leben mangeln dürfte. — Das stolze Selbstgefühl, das erhebende Bewußtsein, Glied eines großen, freien Volkes zu sein, verschwand und ging in Blödigkeit, demüthige Bescheidenheit, Unsicherheit im Handeln, Bewunderung und Nachahmung des Fremden über. Das Wissen wurde aber reicher, die Kräfte der denkenden, fühlenden, dichtenden Seele angeregter, entwickelter, die Gestaltungen der Kunst rangen sich allmälig zur Freiheit, Selbständigkeit, Nationalität empor; das tiefere Denken wurde genährt und entbunden, aber wandte sich auch gern von den Beziehungen und dem Zusammenhang mit dem verlorenen und nun auch verachteten Sinnlichen hinweg. Je mehr die Deutschen an politischer Bedeutsamkeit und an Lebensgeschick verloren, um so mehr gewannen sie an geistiger und literarischer Entwickelung; das einzige Band, was sie als Volk nur umschlang, wurde ihre wieder herrschende Sprache und neue Literatur. Damit begnügte man sich, und selbst die größten Förderer des nationalen Geisteslebens gaben dafür, in ruhiger Entsagung, die Einheit, Würde und Kraft

im äußern Leben dahin. „Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es Deutsche vergebens, — bildet, ihr könnt es, dafür freier zu Menschen euch aus;" heißt es in den Xenien, und dann: „Deutschland? Aber wo liegt es? Ich weiß das Land nicht zu finden, — wo das gelehrte beginnt, hört das politische auf." Der Erfolg dieser Einseitigkeit hat sich gezeigt: das „politische Deutschland" ging völlig unter. Aber an der gewonnenen geistigen Bildung und Einheit in der Sprache und in dem Gedankeninhalte der Kunst und Wissenschaft, als Ausdruck der Nationalität, wurde das Volk wieder in das Leben zurückgerufen. Das verjüngte Deutschland wird jene Befreier zu ehren nicht aufhören dürfen, wird in ihnen noch das mächtigste Band seiner Volksthümlichkeit erblicken, aber es wird auch aus den alten Leiden lernen, was ferner zu thun nöthig sei.

Jene erzielte literarische Eigenthümlichkeit der Deutschen bestand in der Humanität, in Herder's Sinne; sie hatte sich „freier zu Menschen ausgebildet," d. h. zur idealen Wahrheit, zu dem, was die Menschen in sittlicher und geistiger Beziehung, ganz rein und frei von Beschränkungen und Zufälligkeiten des Raumes, der Zeit und besonderer Verhältnisse zu erstreben die Aufgabe haben. Da wir aber einen so allgemeinen, rein innerlichen Zustand allein und für sich auf Erden als nicht erreichbar erkannten (§. 6), sondern als einen individuellen, an Besonderheiten und verschiedenartige Bedingungen des sinnlichen Daseins gebundenen, so darf, bei dem Streben danach, die Nationalität und Realität des Volkes, nicht in dem Kosmopolitismus und der Idealität untergehn, sondern muß mit dem Besondern und dem praktischen Leben und Wirken sich vereinen und dadurch beschränkt werden. Bei diesem Entwickelungsgang hat sich die Humanität und Idealität aber bei uns zur Universalität gestaltet. Alle Keime der Bildung und des Geistes, wie sie sämmtliche Künste und Wissenschaften entfalten, und wie sie verschiedenartig, in allen Zeiten und von allen Völkern, vom Ganges bis zum Nordcap eigenthümlich sich entwickelt hatten, waren von dem Geist der Deutschen in sich aufgenommen worden. Daraus konnte dann das Reichste und Tiefste hervorgebildet werden, aber ehe der einende und nationale, selbstschöpferische Lebens- und Mittelpunkt gefunden ward, schwankte es freilich nach dieser und jener Seite hin, und erzeugte Mißgestaltungen und Verwirrungen aller Art. Anfangs

ergab es nur schülerhafte Nachbildungen fremder Muster. Griechen, Römer, Franzosen, Italiener, Spanier, Engländer, waren abwechselnd die Vorbilder und der Schwerpunkt, um die alles hin und her wogte, bis endlich der natürliche, ernste, besonnene Geist, die Gemüthlichkeit, gepaart mit der Tiefe des Gedankens, der Eigenthümlichkeit deutscher Kunst und Wissenschaft ihre bestimmte Färbung gab. Das Materielle, das sinnliche Leben, gewann seine Bedeutung wieder und erhielt sein Recht; das Bedürfniß für praktische Geschicklichkeit, Gewandtheit und Anstelligkeit wurde fühlbar, da Andere uns, zu unserm großen Nachtheil, darin übertroffen hatten. Ideales und Reales wurden in ihrer unzertrennlichen Einheit anerkannt, das Wissen blieb nicht mehr ein bloßer Selbstzweck, sondern verband sich eng mit der Anwendung, dem Können; Denken und Sein sollte, in dem wahren Sinne, eins werden; d. h., sie sind aus einer Quelle — Gott — hervorgegangen, und müssen sich auch stets bei uns zu durchdringen suchen. Die Freiheit des Geistes in der Reformation errungen, erhielt ihre Ergänzung in der äußern des Menschen und Bürgers, von der Revolutionszeit erzeugt. Aber diese Freiheit will die wahre werden; nicht rohe Willkür, Sonderung in Parteiungen, egoistisches, subjectives Belieben, sondern auf der Wahrheit, als Sittlichkeit und Intelligenz, beruhen. Das Gesetz soll neben dem besondern Willen sich behaupten, und mit diesem zusammengehn. Der ruhige, besonnene Charakter der Deutschen macht sie mehr, als die heftigen, aufbrausenden Nachbarn zum Genusse dieser Freiheit geeignet. Dies alles ist aber nur das, wohin die Richtung geht, was werden soll und kann; verwirklicht ist bisher wenig davon geworden; chaotisch wogt alles noch durcheinander und der Gestaltungsprozeß befindet sich in seinem ersten Stadium. Diesen zu fördern wird, auf Grundlage der vaterländischen Sprache, Literatur und Geschichte, durch die allgemeine universale und humane Bildung vorzugsweise möglich sein; diese stellt sich in den Mittelpunkt der Bande der Einheit und Volksthümlichkeit der Deutschen. Je mehr die weitern, allgemeinen Verbindungsmittel bei uns denen anderer Völker gegenüber, nur schwach erscheinen, um so mehr Gewicht ist auf jene zu legen, und was Andere schon ganz einfach besitzen: — unantastbare Selbständigkeit und Einheit — das sollen wir erst künstlich uns noch erwerben.

§. 9. In dieser Universalität des deutschen Geistes trifft er mit der allgemeinen Richtung der Zeit zusammen. Alle Seiten des Wissens und alle Bestrebungen des Lebens, die harmonische Entwickelung des Staates, überhaupt organische Gestaltungen der Vernunft in Leben, Wissen, Kirche, Staat, offenbart sich in der Richtung der Zeit. Zwar noch unvollkommen, im heftigsten Kampfe und in schwachen Anfängen, aber doch dem geübten Auge unverkennbar. Das fruchtbare Wissen, das freie, helle Denken haben die Gewalt errungen. Der Unterricht gewinnt dadurch seine immer steigende Bedeutung und alles was seinem gedeihlichen Wirken erforderlich ist, nimmt mehr und mehr die Sorgfalt des Staates in Anspruch. Die Einsicht von seiner Bedeutung ist verbreiteter, als die Ausführung des Erforderlichen schon bewirkt; dazu sind auch seine wahren Bedingungen noch sehr streitig. Alte Gewöhnungen und Vorurtheile fesseln einerseits, und wo die Geltendmachung der neuen Richtungen eintritt, da waltet noch andererseits die Einseitigkeit und Zerrissenheit vor. Am wenigsten noch ist seine Beziehung zur Nationalität nachgewiesen oder berücksichtigt, und was wir in Beziehung auf diese, wie auch an sich, für die rein menschliche Bildung, als die Grundlage und den Mittelpunkt genannt haben: — vaterländische Sprache, Schriftthum (Literatur) und Geschichte — sind noch weit entfernt zu ihrem vollen Rechte gelangt zu sein. Die Einen, die Stabilen, halten noch an Sprachen, Literatur und Geschichte des Alterthums fest, dies mit dem Namen der Humanitätsstudien und mit dem mißverständlichen der formellen Bildung schmückend; die Andern, die Radikalen, verwerfen alles Andere, außer den Naturwissenschaften und dem äußerlich Nützlichen. Was wir fordern, wird aber nur hin und wieder bescheiden als ebenbürtig mit jenem bezeichnet, nirgends dreist als das Erste und der eigentliche Körper, dem die beiden andern nur als Schwingen dienen, um seinen Flug durch den Aether des Geistes zu wagen. Wir wenden uns daher zu der nähern Betrachtung dieses Gegenstandes.

Was die Sprache betrifft, so ist sie das natürliche und mächtigste Band, welches ein Volk umschlingt. Eine und dieselbe von Allen und in allen Verhältnissen gebraucht, ist eine unabweisliche Forderung für alle Bedingungen und Zwecke der Nationalität. Es ist ein vergebliches Bemühen, einem Staate

die volle Einheit, und also auch Kraft zu verleihn, wenn mehre Sprachstämme dort vorhanden sind, zumal, wenn sich daran noch alte, sehnsüchtige Erinnerungen knüpfen. Exempla docent. Nicht blos, daß durch eine Sprache allein ein freier und vollständiger äußerer Lebens- wie ein innerer geistiger Verkehr, und daraus wieder nur eine Verständigung und engere Verbindung möglich wird, so ist es auch die wunderbare Macht ihrer Klänge, der Eigenthümlichkeit der Anschauungsweise, die mit diesen Zeichen für die Gedanken und Gefühle — den Worten — zusammenhängt, was eben so unbemerkt als gewaltig anzieht und festhält. Es ist das eigentliche Ich, was sich in der Sprache ergießt, sich in ihr verkörpert. Wenn man fremde Sprachen spricht, so ist man stets beengt und wird sich selbst gewissermaßen fremd. Es ist nicht blos die Unbeholfenheit, die wir im Gebrauche fremder Worte empfinden, die Mühe der Arbeit seinen Gedanken diese ausländischen Kleider anzupassen, sondern bei der größten erworbenen Fertigkeit darin, bleibt doch immer jenes Gefühl der Fremdheit, der Gebundenheit und das Verlangen in der Seele zurück nach den Klängen, welche ihr von zartester Kindheit an lieb und gewohnt waren, und die ihr wie ein wesentlicher Bestandtheil von ihr erscheinen. Mit der veränderten Sprache wird auch der Geist und die Eigenthümlichkeit des Volkes ein anderer. Ob eine Sprache ursprünglich besser oder schlechter sei, als eine andere, darauf kommt nichts an; jedes Volk bildet sie schon nach seinen Bedürfnissen und seiner Eigenthümlichkeit aus und lebt, schafft und wirkt in ihr. Es ist sehr bedeutsam, daß man zweizüngig — bilinguis — für „betrügerisch" braucht.

Die volle Herrschaft über die Muttersprache zu erlangen, ist dann auch noch für alle andere Beziehungen des Lebens von der größten Wichtigkeit und zudem knüpft sich daran auch noch anderer Gewinn für die Bildung. So z. B. dient sie der Denkentwickelung. Die Sprache ist der Körper der Begriffe, Ideen, Gedanken, die aus ihr uns entgegenglänzen. Wie man mittelst der Sprache die Gedanken Anderer empfängt, so theilt man ihnen auch die eigenen mit. An der Sprache selbst, an ihren Gesetzen, üben sich dann zuerst die Abstraction und andere Functionen des Denkens, indem jene Gesetze aufgefunden und angewendet werden. Da sie dann ferner das lautgewordene erscheinende Denken ist, so empfangen wir mit ihr

ferner auch die formellen Denkgesetze. Anfangs darf dieses Thun nicht zum Bewußtsein erhoben, die Sprachlehre nicht als solche gegenständlich, in ihren Regeln mitgetheilt werden. Es ist der unmittelbaren und unbewußt geübten eigenen geistigen Thätigkeit zu überlassen. Nur so wird diese hiedurch geübt, gestärkt und gebildet. Erst wenn viele Gesetze schon so unmittelbar in uns und von uns selbst erzeugt sind, und eine hinlängliche Uebung in ihrem Gebrauche erlangt worden, ist die behagliche Hülle der innern Anschauung des Conkreten, des Fühlens derselben, abzustreifen und als Begriff selbst an sich und als allgemeines unmittelbar hinzustellen, als ausgesprochenes Gesetz, Regel, ins Bewußtsein zu erheben. Das zu frühe Lehren der Grammatik ist nicht bloß Zeitverlust, da es dann noch nicht Anklang findet, nicht begriffen wird und so zugleich Widerwillen bei den Lernenden erzeugt, sondern auch Unterbrechung und Verkümmern des naturgemäßen Ganges der Entwickelung. Die Selbstthätigkeit wird gehindert durch sich selbst, das so Ueberlieferte seiner Zeit aufzufinden. Nur unsicher und ungeschickt quält sich die Jugend mit diesen dürren Regeln, so unzeitig zugeführt. Nur in der Muttersprache kann aber die Denkübung selbstthätig im Auffinden der Gesetze derselben in voller Kraft zuerst bewirkt werden.

§. 10. Wichtiger aber, als diese Wirkung, sind die weitren Anwendungen der Sprache. Es ist eine gemeine Forderung, daß man lesen, schreiben und sprechen könne. Nichts ist leichter als dies, wenn es schlecht oder mittelmäßig geschieht; nichts schwerer und bedeutender, als wenn dies gut bewirkt werden soll. Vieles Wissen, mannigfache geistige Entwickelung und stete Uebung, das ganze Leben hindurch fortgesetzt, bringen dem unerreichbaren Ziele der Vollkommenheit nur näher.

Zuförderst das Lesen. Wie viele der Gebildeten und selbst der Gelehrten können denn wirklich gut, ausdrucksvoll und schön lesen? Man bemühe sich darum es zu erfahren und man wird staunen über das ungünstige Ergebniß. Und warum ist es so? Weil man die hinlängliche Uebung nicht von früh an, und stets fortgesetzt, zugemuthet hat und weil die Bedeutung der Sache nicht vollständig erkannt worden. Beides muß nothwendig mehr geschehn. Durch ein mangelhaftes Lesen, wird der Inhalt nicht bloß häufig unverständlich oder unrichtig aufgefaßt, was doch einleuchtend dem Zwecke desselben widerspricht,

sondern es wird auch die Aufmerksamkeit des Hörers geschwächt, und selbst bei der größten Spannung derselben dem Gegenstande sein volles, lebendiges, anregendes Verständniß verkümmert. Daher muß es mehr, als meist gewöhnlich ist, von der untersten bis zur höchsten Stufe des Unterrichts geübt und das Ergebniß zu den Prädicaten im Zeugnisse gefügt werden. — Aber das Lesenkönnen hat noch eine andere Bedeutung, nicht als Kunst des Vortrages, sondern als Kunst des Verstehens auch bei dem stillen Lesen und kann zugleich auf das Verstehen des Gesprochenen mit angewandt werden, also das Verstehen überhaupt. Man bemühe sich doch auch darum, zu erforschen, wie denn die Meisten Geschriebenes oder Gesprochenes verstehen; und man wird abermals erstaunen, wie unrichtig, oder gar nicht, dies oft stattfindet. Man nehme nur einen Satz, Ausspruch, oder ein kurzes, gehaltvolleres Gedicht, und frage die Meisten: Was will der Dichter damit sagen, was ist sein Inhalt? und Wunderliches wird man hören. Oder gar bei einem längern Gedichte, bei einem prosaischen Aufsatze, einer Abhandlung u. s. w. und dasselbe wird begegnen. Der Grund ist derselbe. Dieses schwierige, aber auch wichtigste Geschäft, — denn, wenn man etwas nicht richtig versteht, so ist dies auch für den Empfänger gar nicht da, oder verführt ihn zu falschen Anwendungen, — kann eben auch nur durch viele Uebung gut ausgeführt werden und beruht dann zugleich auf Wissen und Geistesentwickelung. Aber außerdem, daß diese Kunst nicht hinreichend beim Unterrichte geübt wird, geschieht es auch noch auf eine wenig fruchtbare Weise, wenn man es zu thun versucht. Der Lehrer erklärt das Vorliegende, erschließt das Verständniß, der Schüler hört es an und versteht die Erklärung leicht eben so wenig, als das Erklärte, und hätte er es auch verstanden, vergißt er jene eben so bald wieder, ohne daneben auch irgend bedeutenden Gewinn für sein Denken davon zu tragen. Wenn man dagegen das Denken des Schülers anregt und leitet, es dahin führt, das Verständniß durch sich selbst unter dieser Leitung und durch angemessene Fragen zu gewinnen: dann ist das Gefundene bleibender und die Entwickelung des Denkens wahrhaft gefördert. Diese heuristische Methode fordern alle Wissenschaften, und wenn sie auch bei dem geschicktesten Lehrer immer mehr Zeit erfordert, als die dogmatische, so ist doch der Gewinn dabei ein um so größerer

und ein wirklicher: das Wissen und das Denken haben beide eine wahre und folgereiche Ausbeute gemacht. Die Schwierigkeit dabei ist aber nur die, daß es von Seiten des Lehrers mehr Gewandtheit des Geistes, mehr philosophische Bildung, Talent und Uebung erfordert, als man gemeinhin antrifft. Erlerntes Wissen, — Gelehrsamkeit, — Anwendung einiger abstracten Begriffe, als Sprachregeln oder anderweitige Gesetze, und wenn es hochkommt, eigenes richtiges Urtheilen und Begreifen, verschaffen schon ein glänzendes Zeugniß eines pädagogischen Künstlers. „Sie haben die Theile in ihrer Hand, fehlt leider! nur das geist'ge Band." Aber ohne den Geist, das Denken und die Fähigkeit es in Andern zu wecken und zu entwickeln, ist alles Jenes bei dem Unterrichte fruchtlos.

§. 11. Das Schreiben ist ein zweiter schwieriger Punkt. Es steht damit nicht besser als mit dem Lesen. Es hat die drei Hauptmomente in sich: richtig, klar und schön zu schreiben. Was helfen die tiefsten und herrlichsten Gedanken, wenn sie nicht in der Sprache richtig, — und also dann auch nur wirklich verständlich, — wenn sie nicht klar, — an sich, wie besonders in ihrem Zusammenhange, — wenn sie nicht schön, in vollständig dem Inhalte entsprechender und an sich anziehender Form dargestellt werden? Dies ist eine Kunst, welche uns Deutschen unserer Eigenthümlichkeit nach, sehr schwer fällt. Die Innerlichkeit, in ihrem Uebergewichte, ist selbst genügsam, subjectiv, richtet sich auf das eigene Verständniß der Dinge und erfreut sich daran in der Seele, die eigenen Gedanken zu haben, zu beschauen, zu gestalten. Sie äußerlich zu machen — zu objectiviren, an den Faden der successiven Worte den verschlungenen Gedankenknäul aus sich herauszuziehn und in ein entsprechendes Gewebe verwandelt hinzustellen, das ist ihr ungelegen. Der Sinn der Aeußerlichkeit, der praktische, muß zur Innerlichkeit auch hier hinzutreten. Von unsern Nachbarn können wir darin noch viel lernen, ja von unsern Frauen und den Ungelehrten. Sie besitzen mehr diese Seite der Geistesthätigkeit, die Gedanken zu veräußerlichen und es wird ihnen auch leichter, den dürftigeren und oberflächlicheren Stoff in sich mit Richtigkeit, Klarheit und Anmuth sprachlich zu verkörpern. Je schwieriger den Gelehrten dies der Reichthum und die Tiefe ihres Wissens macht, um so mehr haben sie sich durch Nachdenken und Uebung die unentbehrliche Kunst der Darstellung

zu erwerben. Vor den großen Alten liegen sie auf den Knieen, bewundern sie, beten sie an, wollen sich durch sie und nach ihnen bilden, aber bemerken nicht worin deren Hauptgröße liegt: „das Darstellen im Schönen," wie es einer von ihnen fordert, und was nichts anderes sagt, als daß die Schönheit, die Form, als treues und reizendes Abbild des Inhaltes ihr vorzüglichstes Erwerbniß war. Statt sich nun zu bestreben, ihnen darin in der eigenen Sprache, und so für ihr Leben und ihre Umgebung, gleich zu werden, begnügen sie sich damit in deren Sprachen ihnen nachzuahmen und sind, in dem süßen Wahne, etwa wie Cicero zu schreiben, glücklich. Diese todte Mosaik halten sie für eine Schöpfung des lebendigen Sprachgeistes in sich; und wäre das auch wahr, wozu nützt es noch, für wen ist es, seitdem die unselige Zeit überwunden ist, wo die Wissenschaften durch eine fremde, todte Sprache, von dem Leben und von ihrer reichen Fruchtfülle streng geschieden waren; die traurige Zeit der Zerrissenheit und Erniedrigung des deutschen Volkes. Der größte Nutzen, den ihnen die Alten gewähren könnten, wäre die Einsicht, daß sie ihnen nicht vorzugsweise zu grammatischer und anderer alexandrinischer Gelehrsamkeit, zu Verbesserungen des Textes, Erklärungen u. s. w. dienen sollen, noch auch zu ärmlichen Nachahmungen an sich, sondern dazu, so wie jene sich zu bemühen ihren Geist und ihr Wissen in schönen Formen zu gestalten und zu realisiren, und darin sie als Vorbilder zu wählen. Jenes gelehrte Vorurtheil hat sich bis zu der sonderbaren Behauptung verirrt, daß, wenn man lateinisch schreiben lerne, man dadurch auch diese Kunst in der Muttersprache unmittelbar erlange. Wie tiefe Einsicht dies in die Wesenheiten und den verschiedenen Geist der Sprachen, welche psychologische Kenntniß dies verrathe, wollen wir nicht untersuchen, sondern nur darauf hinweisen, was thatsächlich für ein schwerfälliger und undeutscher Stil bei solchen sich gebildet hat, die diesen Weg eingeschlagen haben, abgesehn von der Dürre der Gedanken und schlechten Anordnung derselben, wenn sie recht gründliche Grammatiker und alexandrinische Gelehrte waren. Das Beste mißbraucht, wird verderblich und später werden wir auf den wahren Gewinn durch die alten Sprachen kommen, den die andere, die realistische Einseitigkeit nicht begreift.

Zum Glück ist jener Mangel in der Darstellung im Geiste unserer Sprache und nach den Gesetzen der natürlichen und

klaren Ordnung der Gedanken nicht mehr den Deutschen so fremd. Aber es ist noch lange nicht dahin so allgemein und vollkommen gediehen, als es sein sollte und sein wird. Der Unterricht und das Leben werden mehr und mehr dafür sorgen. Die Schule hat dafür nicht bloß die rechten Mittel mehr in Anwendung zu bringen, sondern es muß auch mit dem Andern, was wir hier als Mittelpunkt der wahren und der nationalen Bildung besprechen, äußerlich größeres Gewicht und Entscheidung für das Zeugniß erlangter Reife erhalten. Die Behörden stellen zwar das Deutsche an die Spitze der Forderungen; das ist aber nur mehr eine äußerliche Höflichkeit und ein Zugeständniß an den Geist der Zeit und an die Wahrheit, als von praktischem Erfolge. So lange die alten Sprachen als der Mittelpunkt und Kern der Schulbildung gelten, so lange Jeder weiß, daß nur von den Fortschritten in ihnen, und beschränkter noch, in der Grammatik, alles Fortrücken und das endliche Urtheil über die Reife abhängt, werden alle andern Gegenstände nur ein verkümmertes Gedeihen haben, es wird nur zufällig Einer und der Andere sie mit Eifer und Liebe umfassen. Das ist einfach und natürlich aus zwei Gründen zu erklären. Mit wenigen Ausnahmen wollen die Eltern und der Schüler nichts anderes erlangen, als möglichst bald die bittere Schulzeit zurückgelegt zu sehn. Von der hohen Bedeutung, dem geistigen und praktischen Nutzen wissen sie nichts und ehrlich gestehen Viele auch, daß sie nichts Lästigeres und Unnützeres wüßten, als das Meiste, wodurch man sie auf Schulen gequält habe. Was also nur unumgänglich nothwendig war, wird mit verzweiflungsvollem Eifer getrieben — und das sind die alten Sprachen. Sodann ist es auch gewiß, daß die größte Mehrzahl der Schüler nur gewöhnliche, mittelmäßige Köpfe sind. Wandelte von diesen dann auch Einen die Lust an den übrigen Gegenständen, aus Neigung, oder auf die Versicherung hin, daß sie nützlich seien, denselben Fleiß zuzuwenden, so reicht die Kraft nicht aus. Das Unabweisbare, Erste für den nächsten Zweck, ist bei den schweren und oft übertriebenen Anforderungen kaum zu leisten, wie sollte da noch möglich sein, solche gute Vorsätze auszuführen?

Wir Aeltern, die wir unsere Schulbildung in einer Zeit genossen, wo der Muttersprache noch viel weniger, oder gar keine Sorgfalt, zugewandt wurde, — so galt z. B. auf meiner

Schule, der für sehr fleißig, der einen deutschen Aufsatz im Halbjahre zu machen die Güte hatte; auf Nachbaranstalten wurden gar keine gemacht; — wir Aeltern sind hier in großem Vortheile. Wir dürfen die Jüngern dreist tadeln, daß sie nicht das Erreichbare leisten, da sie dazu angehalten und darin geübt worden; von uns kann man nicht fordern, daß wir das vermöchten, was man an uns versäumt hat. Haben wir durch eigenes, eifriges Bemühen etwas nachgeholt, so fordern wir dafür Lob und Anerkenntniß. Aber auch diese Jüngern werden nicht mit Recht streng zu tadeln sein, da die Sache ihnen mehr den Worten und dem Scheine nach nahe gelegt ist, als daß in Wahrheit dafür die nöthigen Mittel angewandt worden, um nothwendig auch einen ersprießlichen Erfolg herbeizuführen.

§. 12. Mit dem Sprechen verhält es sich noch übler. Der Anlage nach sind wir dazu noch weniger geeignet. Nicht bloß die Fülle der Gedanken, nicht bloß das Bestreben, sie in uns zu haben und zu verarbeiten, hindert die Veräußerlichung, sondern auch das Momentane. Wir müssen erst lange überlegen und besonnen prüfen, ehe wir zu irgend einer That uns entschließen; was das Sprechen eben auch ist. In der Anlage und in dem Erfolge des Sprechens übertreffen uns nicht bloß Engländer und Franzosen, sondern selbst auch Polen und Russen; sowie bei uns selbst auch wieder die Frauen und Ungelehrten darin hervortreten. Es bedarf also besonders eifrigen Bemühens, diesem Mangel abzuhelfen und völlige Herrschaft über den Stoff und die Worte zu gewinnen. Die Uebungen darin werden jetzt auch in den Schulen gefordert; aber die Erfolge sind nur sehr schwache und langsame. Sie werden um so besser gedeihen, je mehr das Leben in den mannigfachsten Beziehungen dazu treibt, und wenn erst glänzendere Muster zum Nacheifer anspornen. Da in jedem Falle uns das Sprechen größere Schwierigkeit macht, so wird es auch weise sein, dieses nur in der Muttersprache zu üben und zu vervollkommnen, wozu die Gelegenheit von dem frühesten Unterrichte an benutzt werden muß. In der Geschichte, und wo es sonst nur anwendbar ist, müssen zusammenhängende Erzählungen gefordert werden, nicht kurze Fragen und Antworten. — Will man in mehren Zungen sprechen, so wird in keiner was Rechtes geleistet werden. Zu meinen, daß die Uebung in fremden Sprachen auch auf die in der Muttersprache einwirken sollte, wäre ein großer Irrthum. Wenn auch etwas

daran wahr ist, so steht dem um so mehr Anderes gegenüber. Man höre nur, wie die Erfolge in dem Sprechen fremder Sprachen bei unsern Jünglingen sind, wie sie sich quälen, stocken und stottern und Fehler auf Fehler häufen; vom Geiste dieser Sprache ist gar nicht die Rede. Einzelne Ausnahmen können nicht zählen. Nicht bloß wird hier die Uebung in der Muttersprache verkümmert, sondern das Stottern und die fremden angeeigneten Wendungen auch auf sie übertragen. Dann berechne man, wie viel Zeit bei diesem unfruchtbaren Bemühen vergeudet wird und wie viel anderes Nützliches in dieser geschehen könnte. Der Zeitverlust wird besonders auch durch die größere Zahl der Schüler herbeigeführt. Einer spricht — und 20, 30, 40 schweigen. Wann kommt dieser Eine dann wieder daran? Nur in Privatstunden ist das Sprechen, wenn es gefordert wird, mit einigem Erfolge zu treiben. Man wende nicht ein, daß die slavischen Völker mit Leichtigkeit viele Sprachen reden. Es ist das ein besonderes nachahmendes Talent und entwickelt sich um so leichter, als ihm dort nicht eine tiefere und reichere Masse des Wissens, viele Ideen und Stoffe in der Seele, hinderlich sind. Bei den Franzosen und Engländern ist diese Neigung und dies Talent nicht so anzutreffen. Mit dem Sprechen vieler Sprachen giebt man seine Eigenthümlichkeit auf. Nur für einen äußern Lebenszweck, als Berufswissen, kann man sich davon nicht entbinden, was nur Wenige trifft und dann besonderer Uebung zufällt. Auch hier würde das Nähere theoretisch durch die Psychologie begründet werden müssen, aber dazu ist hier nicht der Ort, es ist ein eben so weitläuftiger, als schwieriger und streitiger Punkt schon in Hinsicht auf die Grundbedingungen und Verhältnisse der Sprache überhaupt und ihrer Beziehungen zu den andern Seelenthätigkeiten.

§. 13. Die Literatur, oder das Schriftthum, ist sodann der Schatz der Gefühle und Gedanken, der Abdruck der Bildung jeder Zeit nach Inhalt und Form, das Erbtheil der Nationalität, was den spätern Geschlechtern hinterlassen wird und sie dann wohl zu nutzen und zu vermehren haben. Die Bedeutung, welche man dem Worte Literatur giebt, ist jedoch verschieden. Früher beschränkte man sie meist auf die Hervorbringungen der Dichtkunst. Aber mehre der ersten Dichter hatten in ihren Werken schon dies überschritten und so wurde man durch sie schon in weitere Gebiete fortgeführt. An sich forderte es aber

auch die Sache und jetzt dehnt man es weiter aus. Ueber eine scharfe Grenze wird man sich nicht vereinigen, darauf kommt auch nichts an. Nur die strengen Berufs- und Fachwissenschaften sind auszuschließen, sonst hängt alles andere zu innerlich und eng zusammen, wo Gedankeninhalt und Form bildend ist, daß es mit in die Literatur hineingezogen werden muß und sein Einfluß wenigstens zu bezeichnen ist. So wird also Philosophie, die Kunst der Geschichtsdarstellung, die Beredsamkeit, Kritik u. A. umfaßt. Daß nun die Jugend von früh an, je nach den Stufen ihrer Reife, mit diesen Schätzen des nationalen Geistes bekannt gemacht werden müsse, daß ihr Ideenreichthum, Richtigkeit und Schönheit der innern und der äußern, der Sprachform, hier entgegentritt und dies dann das fruchtbarste Bildungsmittel ergiebt, wird nicht bezweifelt werden. Aber wie ist es erfolgreich anzuwenden? Das eine Mittel besteht darin, sie auf die besten Werke hinzuweisen und zum Lesen derselben anzuregen, wozu die Schülerbibliotheken ihnen die Gelegenheit darbieten. Aber das reicht lange nicht aus. Daß gelesen werde und das Rechte, ist damit noch nicht allgemein erreicht, und wie zu lesen sei, ist durch bloße Anweisungen nicht zu zeigen. Darüber werden Beispiele erst belehren, die darin gegeben werden, daß in der Schule Einiges gelesen und daran gezeigt wird, was zum Verständniß erforderlich und wie es weiter zu benutzen sei. Hier handelt es sich nicht bloß um Erklärung der einzelnen Sätze, als vielmehr auch um Erfassung des Hauptgedankens, seiner Gliederung und der Anordnung des Ganzen, dies in seiner Totalität zu erfassen. Dieses ist das Wichtigste und Schwierigste. Die Meisten begnügen sich mit der dunkleren oder klareren Auffassung einzelner, sogenannter „schönen Stellen und Gedanken," und mit einem Nebelbilde des Ganzen, und gespannt nur die Begebenheit zur Befriedigung ihrer Neugier zu verfolgen. Was diesen zu Grunde liegt, was die Idee, das Leben des Kunstwerkes ist, davon ahnen sie nichts, und so haben sie auch nur einen sehr dürftigen Nutzen vom Lesen. Ganz ohne Einwirkung auf ihre Entwickelung und geistige Bereicherung bleibt es aber immer nicht, und ist in dieser rohen, natürlichen Weise schon vielfältig wirksam. Die Anleitung zum richtigen Verständniß erhöht dies, aber doch darf sie nicht bloß docirend sein, sondern heuristisch, zum Selbstauffinden anleitend, wie vorher bei dem „Lesen" schon besprochen worden und zur Verstärkung der Sache

hier nochmals in Erinnerung gebracht wird. Denn der wichtigste Theil des Unterrichts ist in allen rationellen Gegenständen die Kunst der innern Erzeugung der Begriffe, Erkenntnisse, Gesetze in dem Lernenden. Sind die Ideen auch nicht angeboren, so doch das Vermögen, sie zu erzeugen, und dies ist das Wesentliche der Bildung, solche Selbstthätigkeit mehr zu beleben und durch die Kunst zu erhöhen, was naturgemäß schon Jeder zu thun innerlich getrieben wird. Dieses natürliche Selbstdenken und Finden wird jedoch durch den Unterricht gehemmt und verkümmert, wenn er alle die Resultate desselben, wie sie Andere aufgefunden haben, fertig überliefert und zu frühzeitig. Je mehr Einer mit solcher fremden Beute beschenkt wird — je mehr er leidend nur aufnimmt, gelehrt wird, — um so mehr erstickt sein eigenes Denken und seine eigenthümliche Entwickelung. Der Geist wird wie in eine fremde Form gegossen und Jeder geht aus dieser dann dem Andern gleich hervor. Diese Kunst ist mit ihren erfreulichen Folgen, von den Chinesen bis zu den Jesuiten, glücklich geübt und zugleich erreicht worden, daß die also Geformten des gefährlichen freien Denkens, der Bewegung in den bedenklichen Ideen, sich behaglich entschlagen, nur in der Enge des angewiesenen Kreises sich bewegend, treugläubig und blind Alles annehmend. So werden sie zu den gepriesenen Positiven, Feststehenden — Stabilen. Sie können sich nicht irren, sind von jeder Zurechnung befreit, — ob aber auch die, welche das Göttliche in ihnen, die freie, denkende Vernunft, getödtet haben, ist eine andere Frage. Mephistopheles sagt: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft, laß nur in Blend- und Zauberwerken dich von dem Lügengeist bestärken: so hab' ich dich schon unbedingt." Eine Vernunft und Wissenschaft, die nur von andern empfangen wird, nicht als selbstdenkende und schaffende Kraft sich bethätigt, ist eben keine. Die todte bloß erlernte Gelehrsamkeit findet aber auch aus andern Gründen ihre warmen Freunde. Sie glänzt, imponirt; sie bedarf nur des Fleißes, nicht aber des Geistes, und überhebt uns der schweren Arbeit des Denkens, befreit uns von dem peinlichen Gefühle des ewigen Suchens und des Zweifelns. Der ikarische Flug im Aether der Gedanken wird nicht gewagt; man wandert sicher auf dem festen Boden des Gewissens, den uns die Priester der Wahrheit bereitet haben. Selbst „Wagner" ist etwas von ihm abgewichen, denn er

sagt: „Mir wird bei meinem kritischen Bestreben doch oft um Kopf und Busen bang;" er hatte sich in das angrenzende Gebiet des Sammelns, wo der beschränkte abstracte Verstand waltet, begeben. Er kommt aber bald wieder auf den Boden des Zuverlässigen zurück, wenn er ausruft: „Und ach! entrollst du gar ein würdig Pergamen, so steigt der ganze Himmel zu dir nieder." Hier fand er Befriedigung, dies gab ihm seine Gewißheit und Ruhe wieder. Aber der heiße Wissensdrang — nach gelehrtem Gute — störte sie ihm doch etwas: „Mit Eifer hab' ich mich der Studien beflissen; zwar weiß ich viel, doch möcht' ich Alles wissen." Dies todte Wissen, diese Gelehrsamkeit, wird dann auch als ein heilsames Mittel gegen den „irrlichterirenden" Geist von Vielen empfohlen. Was denn auch, ihn zu bannen, zu ertödten, nur zu gut gelingt.

Um jedoch einem Mißverständniß zu begegnen, müssen wir hier auch der wahren Gelehrsamkeit ihre Bedeutung und hohe Wahrheit zuerkennen. Schon die bloße Sammlung und Sichtung aller Stoffe, die uns Natur und Geschichte überliefern, die Induction, Reflection, Abstraction, Kritik, sind von unbedingtem Werthe, aber sie allein reichen nicht aus. Die Ideen, der Born des innern geistigen Lebens, das höhere Denken, Fühlen, Gestalten, muß jenen Stoffen durch seine geistige Kraft erst das Leben und die Fruchtbarkeit geben. Die Gelehrsamkeit, in ihrem höhern Sinne, hat dann die Aufgabe eine bestimmte Art des Wissens in ihrem möglichsten Umfange, in ihrer kleinsten Einzelheit, in ihrer ganzen Tiefe, sammt ihrer vollen geschichtlichen Entwickelung — alles was vorher schon erforscht worden, — zu erlernen, zu erkennen, zu prüfen, mit neuen Ergebnissen zu bereichern. Dieses ist ein so weites Feld, daß es in viele kleine Gebiete zerlegt werden muß, und auch in dem kleinsten die menschliche Kraft und die Kürze des Lebens nicht ausreichen, um es ganz auszubeuten: „die Kunst ist lang, und kurz ist unser Leben." Die Gelehrsamkeit steht also der allgemeinen menschlichen Bildung gegenüber; sie ist auf das Besondere gerichtet, ist ein Verein der Philosophie und des umfassendsten Wissens, bis in das Einzelnste und Tiefste des Gegenstandes hinein. Sie hat der allgemeinen Bildung nur zu deren Nutzen und Gebrauche die Resultate, die Früchte, die Hauptmomente ihrer Arbeit zu überliefern. Die Gelehrten haben also zwei Geschäfte: erstlich das Gebiet des Wissens und Denkens an-

zubauen, zu erweitern, und zweitens die Wissenschaften in ihrem ganzen Umfange zu lehren, zu verbreiten, indem sie Jedem nach seinem Bedürfnisse davon das Erforderliche zuleiten, weniger mündlich, als schriftlich für das Selbststudium. Die Andern empfangen von ihnen, um damit ihr inneres Leben zu schmücken, zu bereichern und um das Nöthige für ihren äußern Lebenslauf dort zu entnehmen. Jenes sind die Theoretiker, dieses die Praktiker. Es ist daher ein ganz verwirrender Begriff, von Gelehrten-Schulen zu sprechen, oder die Universitäten als Bildungsanstalten der Gelehrten zu fassen. Beide sollen dem Leben, der allgemeinen und der Berufsbildung zur Vorbereitung dienen. Natürlich werden auch die zukünftigen Gelehrten dort ihre erste Anleitung erhalten; die Gelehrsamkeit selbst erwerben sie sich aber erst nachher. Auch die Gelehrten, wenn sie rechter Art sind, müssen vorher die allgemeine Bildung erworben haben; sonst werden sie einseitig, im Leben unbrauchbar, und ihr specielles Wissen selbst bleibt dürftig, unwahr, denn alles hat einen innern Zusammenhang und jedes Einzelne empfängt von dem Uebrigen seine Ergänzung, Befruchtung, sein organisches, frisches Leben. Verhältnißmäßig ist die Zahl der Gelehrten, im wahren Sinne des Wortes, auch nur sehr gering. In Preußen befinden sich auf Gymnasien und Universitäten über 30,000 Lernende, auf den höhern Bürgerschulen etwa halb so viele. Von diesen dürfte wohl kaum ein Prozent als wirkliche Gelehrte einst hervorgehn. Es wäre auch nicht zu wünschen, daß ihre Zahl zu groß sei, denn nur selten vereint sich tiefe Gelehrsamkeit mit praktischer Brauchbarkeit und die Zahl derer, die, von dem Leben und Wirken in ihm getrennt, nur in den Käfig der Wissenschaft gesperrt und hier ernährt werden, ist nicht groß. Wie verkehrt also, wenn man die Bildungsanstalten nur für zukünftige Gelehrte anlegen wollte! Ein Zwischenglied der Gelehrsamkeit und allgemeinen Bildung, da beide nicht durch eine scharfe Linie zu trennen sind, muß noch angenommen werden und mag im weitern Sinne auch Gelehrsamkeit heißen. Nämlich sofern nicht ein Anbau, eine Erweiterung der Wissenschaften selbst die Absicht ist, sondern nur ein verhältnißmäßig tieferes Eingehn, gründlicheres Erfassen eines Theiles der Gebiete der allgemeinen oder der Fach-Bildung, womit sich denn auch die meisten Lehrer, zumal in den untern Regionen, begnügen können und ihr Bemühen auf die Kunst des Unterrichts vorzugsweise hin-

richten mögen. Diese nützen hier meist mehr, als die Gelehrten im vollesten Sinne des Wortes, die ihre ganze Weisheit schon der Jugend ungeschickt überliefern wollen.

Kehren wir nun zu der Forderung zurück: die Jugend in die vaterländische Literatur einzuführen: so würde vor allem dazu ein Buch erforderlich sein, wie wir es noch nicht für diesen Zweck genügend besitzen. Davon dürfte der gedeihliche Erfolg vorzüglich abhangen. Die bisherigen, unter verschiedenen Namen, reichen in einer oder der andern Beziehung nicht aus. Es müßte das Werk Mehrer sein; wohlerwogen und vielseitig geprüft; nicht die beliebige Auswahl nach der Subjectivität eines Einzelnen; es müßte von bedeutendem Umfange sein, wenn es allen Zwecken genügen sollte; es müßte, um nur einen zu nennen, in größter Fülle und in weitestem Umfange für die Bildung des Geschmackes, als Muster des Stils, und für die Bereicherung an Gedanken und Lebensanschauungen, vorzugsweise nur die größten Geister vorführen. Es hätte dann eben so der Erklärung zu dienen, als für das eigene und wiederholte Lesen des Besten — denn einmal gelesen, ist wenig fruchtbar — hinlänglichen Stoff darzubieten, wie auch auf das hinzuweisen, was sich außer ihm noch zunächst empfiehlt. Besonders reich müßte die Lyrik ausgestattet sein, denn diese ist in der deutschen Literatur die stärkste Seite. Dazu kann man lyrische Gedichte auch nicht so fortlaufend in einem entlehnten Buche lesen. Sie müssen einzeln, nach und nach und in besonderer Stimmung gelesen, besonders oft wiederholt werden, damit man sie möglichst vollständig in sich aufnimmt und begreift. Dazu ist es nöthig, daß man sie stets zur Hand hat, also sie selbst besitzt. Vieles wäre noch hierüber, wie über Anderes zu sagen; ist aber hier zu unterlassen und muß, die Behauptung von der Wichtigkeit der Sache hinlänglich zu begründen, aufgegeben werden. Ist sie wahr, so werden die Leser es schon selbst unternehmen.

§. 14. Endlich ist es die Geschichte, der wir zu ihrem vollen Rechte verhelfen möchten. Zunächst freilich haben wir die vaterländische gefordert. Aber kann wohl Jemand das Herz ohne das Blutsystem und den ganzen Körper kennen lernen? So wird auch die Geschichte des Vaterlandes aus der allgemeinen, der Menschheit, herausgerissen ihr volles Verständniß und ihren wahren Nutzen nicht gewinnen können. Das hindert aber nicht, ihr besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Sollen wir von dem Wesen und dem Nutzen der Geschichte sprechen? Das hieße Eulen nach Athen und Holz in den Wald tragen. Lange schon ist es anerkannt, daß sie der Boden ist, auf dem alles Andere wurzelt; Niemand hält sie mehr für ein bloßes Erzählen von Kriegen und andern äußern Begebenheiten; Jeder weiß, daß dies nur die Hüllen sind, welche das innere Leben derselben, den Geist und die Entwickelung der Menschheit in sich bergen. Aber ist es schon gelungen, sie in ihrem ganzen Umfange — in ihrer innern Gliederung und nach allen Seiten ihrer Gestaltung, in Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaften, Gesittung, materiellen Bedingungen, — in der Einheit zu erfassen und darzustellen? Man ist auf dem Wege dahin und der Unterricht hat diese Richtungen und ihre bisherigen Ergebnisse ganz besonders im Auge zu behalten. Es ist hier nicht eine sogenannte „Philosophie der Geschichte" gemeint, die in die Geschichte die Träume eines philosophischen Systems hineinträgt, sondern von dem Enthüllen dessen, und dem Erkennen davon, was die Thatsachen wirklich in sich bergen, an die man sich dann streng zu halten hat. Wer auch bloß zu erzählen wähnt, hat doch in das Innere hineingeblickt; er weiß nur nicht darum und die erkannten Ideen, der Geist, der in ihnen lebt, wirkt, sie hervorgebildet hat, ist es, der jenen Erzähler treibt, so und nicht anders zu berichten und dies, und nicht anderes, auszuwählen. Und was ist denn sonst der Zusammenhang, den Jeder will, als eben der verborgene Geist der Geschichte? Natürlich wird man erst nur das Aeußere, Allgemeinste geben, und das sittliche Gefühl, den Sinn für das Rechte, Gute und Schöne erregen und beleben; dann weiter den geschichtlichen Stoff im Einzelnen und ausführlicher darlegen, und zuletzt erst dies wieder in die Einheit zusammenfassen und die innere Seite hervorkehren. Nach dem Stoffe, und mit und aus ihm, darf das Innere erst erschlossen werden. Auf die Wahl und Behandlung des Stoffes kommt aber sehr viel an. Nur mit Maß ist dieser herbei zu ziehen; das Entscheidende, Einflußreiche; das die Fortentwickelung Bedingende vorzugsweise; weniger die Zeiten des Verfalls; von dem gleichen Charakters nur das Wichtigste ausführlicher zu behandeln, wie überhaupt die anschauliche, vollständigere Darstellung des Ausgewählten eine Hauptbedingung ist. Kurze, dürre Erzählung, von vielen Begebenheiten, ist in allen Hinsichten zu verwerfen.

Die vaterländische Geschichte — d. h. Deutschlands und die des besondern Bundesstaates in eins verschmolzen, da sonst eben so sehr Wiederholungen, als auch Unverständlichkeit des Besondern, die nothwendige Folge wäre, — befindet sich dann auch mit der Sprache und Literatur in unzertrennlicher Wechselwirkung, und alles ist so anzuordnen, daß es in richtiger Aufeinanderfolge steht. Die deutsche Geschichte ist aber nicht bloß geeignet, die Vaterlandsliebe zu beleben, das Band der Einheit zu schlingen, sondern vorzüglich auch in den lebendigsten Farben das alte Verderben durch die Selbstsucht, die Lockerung und Auflösung der Einheit und die Erniedrigung des Volkes zu schildern, um vor einem Rückfalle zu bewahren und die Keime aufzuweisen, aus denen eine bessere Zukunft erwachsen ist und wodurch die Hindernisse der Einheit und Größe zu entfernen sind. Sie ist ein Heilmittel, aber für Viele ein herbes. Mit schonender Hand ist es anzuwenden, nicht zu übertreiben, nicht Haß zu säen; nicht den Einzelnen und den Ständen die Schuld aufzuladen, sondern sie in den Verhältnissen, dem nothwendigen Gange der Entwickelung nachzuweisen, welche die Verirrungen der Einzelnen, oder der Massen, hervorriefen. Auf die bessern Gestaltungen aller Grundlagen, wozu auch der Unterricht gehört, kommt es dann an, daß nicht wieder die alten Uebel erwachsen und die Menschen sie herbeizuführen verleitet werden. Was bisher vorzüglich zur Trennung Veranlassung gegeben hat und für die kräftige Entwickelung und Sicherung der Nationalität, in allen Beziehungen, von höchster Bedeutung erscheint, sind ferner die Religion und die Staatsverhältnisse.

§. 15. Die Religion ist die Grundlage von Allem. Die Vorstellungen, die wir von Gott haben, von seinem Willen, unseren Beziehungen zu ihm und seinen Gesetzen, bestimmen unsere Gesinnung, unsere innern Zustände, unsern Seelenfrieden, so wie sie auch unser Verhalten zu den andern Menschen und unsere gesammte Thätigkeit. Sie wirken ein auf die Gestaltung von Kunst, Wissenschaft und des gesammten äußern Lebens in der Familie, der Gemeinde und im Staate. Das Christenthum, in seiner Ur- und Lichtgestalt, ist die höchste reinste Wahrheit, und was von seinem Geiste durchdrungen und belebt ist, wirkt und gedeiht allein in Schönheit und Herrlichkeit. Es ist die Religion der Liebe; aus diesem wunderbaren Keime entfaltet sich der ganze reiche Baum des Lebens, des innern wie

des äußern, und prangt mit den schönsten und heilsamsten Früchten. Alle Kinder, die ganze Menschheit, soll sie um den Vater versammeln und Einheit, Friede unter ihnen verbreiten, das Gute und Gerechte zur allgemeinen Herrschaft führen. Aber was haben die blinden Kinder gethan? Die Religion selbst nicht nur verunstaltet, irdische, selbstsüchtige Zwecke in sie hineingetragen; statt der innern Einigung mit dem Höchsten, der Reinheit der Gesinnung und den gottgefälligen Werken, haben sie äußere Formen, Ceremonien, abergläubige Gottesverehrung; statt der wahren, verständlichen Lehren des Evangeliums, häufig nur unbegreifliche, mystische Dogmen, die sie ersonnen, als die Quelle des Heils und des Wesens der Religion aufgestellt. Und das Schlimmste: statt der Liebe, der Erkenntniß der eigenen Schwäche und irrigen Denkens, der Anerkennung und Duldung der Andersglaubenden, haben sie den Ketzerhaß, eingebildete Untrüglichkeit und blutigste Verfolgung gelehrt. Die Geschichte füllt ihre schwärzesten Blätter mit den Martern, den Scheiterhaufen und aller Art von Verbrechen, des blinden Fanatismus oder der Selbst- und Herrschsucht der Kirche unter der Maske des Glaubenseifers und — zur Ehre Gottes. Die sich ausschließlich, oder allerchristlich nennenden Eiferer in allen Kirchen, sind oft recht unchristlich. Schon der Wahn allein, das Rechte erkannt zu haben, macht sie dazu. Noch mehr, wenn, wie gewöhnlich, die Lieblosigkeit, Verketzerung, Verfolgung der Andersglaubenden hinzutritt. Wahrhaft Nicht-christlich werden sie dann; denn unchristlich läßt noch einiges von den Eigenschaften des Christlichen zurück, wie ein Unmensch, ein Unkraut immer noch ein Mensch und ein Kraut ist, nur der wesentlichen Merkmale beraubt. Sie treten in den völligen Gegensatz zum Christenthume, werden eigentlich jüdisch — das auserwählte Volk — oder heidnisch, d. i. mythologisch, und haben ihre Götter, kennen nicht die allgemeine unsichtbare Kirche, die im Geiste, aber nicht in geschichtlichen Formen und Sonderungen besteht, nicht die Liebe. Deutschland hat den Ruhm zuerst, die Fackel der Wahrheit entzündet und mit ihr vorgeleuchtet, das Christenthum wieder auf seine reine Quelle zurückgewiesen und die geistige religiöse Freiheit neu verkündet zu haben; aber welches Verderben hat ihm dafür auch das erzürnte Rom bereitet! Es war dieser Kampf, diese Spaltung im Volke einer der Hauptgründe seines Unterganges. Ist dieses Uebel schon über-

wunden? Ist die Spaltung und Anfeindung, die Verfolgung, dieser Glaubenshaß unter den Völkern Deutschlands geschwunden? Mordet das tödtliche Gift des Fanatismus und der Bekehrungswuth nicht mehr den Frieden der Familien, die Einigkeit in der Gesellschaft und in den Gemeinden? Will die Kirche sich nicht mehr neben und über den Staat, immer doch außer ihn stellen?

Wenn nach der Einigkeit, der vollen und innern des Volkes, wenn nach der Freiheit und Kraft der Nation, die Frage ist, wie soll man da etwas Gutes und Gedeihliches erwarten, wenn die Unduldsamkeit, die Verketzerung, die Bekehrungssucht alles unterwühlt und alles mit unwiderstehlicher Kraft auseinandertreibt. Statt sich die Hand zum gemeinsamen Werke: zu der Blüthe, dem Heile und der Größe des Vaterlandes, brüderlich zu reichen, stoßen sich die Religionsparteien zurück, hemmen und hindern sich in ihren Bestrebungen. Und wenn der lauernde Feind die Gelegenheit ersieht, das ungeeinte, vielgespaltene Deutschland zu überfallen, zu berauben, zu unterjochen: dann wird die verderbliche Frucht der bösen Saat erst den Verblendeten sichtbar werden; die Thränen und Seufzer des zertretenen Volkes; die dampfenden und blutigen Gefilde des schönen Landes; die erniedrigten Knechte fremder Herren, werden dann die Urheber dieser Schmach und dieses Elendes vor dem Gotte der Liebe verklagen, dem diese so schlecht gedient und sein höchstes Geschenk: die Wahrheit, Liebe, Vernunft, so wahnsinnig von sich gewiesen haben. Oder, glaubt man, von dem langen Frieden getäuscht, es drohten keine Stürme und Gefahren mehr? Der Halbmond zwar schreckt die Christenheit nicht, aber im Westen und im Osten halten sich nur mit Mühe die gierigen Hände zurück, die sich nach der Beute Deutschlands, wenn die Zeit kommt, schon kräftig ausstrecken werden!

Wie überall, so ist es auch in der Religion schwer, das nothwendige Nebeneinander und Zugleichsein der Gegensätze zu begreifen. Solche sind hier Einheit, Gleichheit, und Vielheit, Verschiedenheit; Festes, Bleibendes und Fließendes, Veränderliches. In der Quelle des Christenthums bildet die Lehre des göttlichen Stifters, in ihrer Ursprünglichkeit und Reinheit, das Feste und Bleibende, die Einheit und Gleichheit. Dies ist die göttliche Wahrheit, das ewige unwandelbare Symbol. Aber sie enthält nur das Allgemeine, die Ideen, was erst in der Wirklichkeit zum Besondern und zu den

mannigfaltigen Gestaltungen in der Zeit und unter besondern Verhältnissen, zur Erscheinung kommt. Jede Idee bleibt an sich immer sich gleich und dieselbe, wie verschiedenartig und vielfach, besser oder schlechter, sie sich auch verwirklicht und mit allen andern Stoffen und Beziehungen in Verbindung tritt. Da diese Besonderung, Verwirklichung der reinen Wahrheit, und ihrer Ideen, aber immer nur eine unvollkommene ist und im Zusammenhange mit den übrigen Bedingungen des Lebens, der Zeit, der Entwickelung, steht, so muß sie dann auch stets ein Veränderliches und Fließendes sein und fort und fort zum Besseren, zu größerer Annäherung an das unerreichbare Ideal streben. Die verschiedenen Kirchen im Christenthume heben daher auch an sich nicht die Einheit auf — die allgemeine, unsichtbare Kirche, — sie sind nur viele farbige Strahlen, die sich aus dem reinen, weißen, in dem Medium des Irdischen gebrochen haben. Sie hindern dann auch nicht die Einheit des Volkes, sind nicht der Nationalität entgegen; sie sind Individualitäten, die überall nothwendig erscheinen und die Bewegung, das Leben bedingen. Nur haben sie sich zu einander und zum Staate in das rechte Verhältniß zu setzen, was hier nicht Gegenstand der Untersuchung sein kann.

Auch auf den Unterricht haben sie einen großen und vielfachen Einfluß.

§. 16. Die bürgerliche und staatliche Einheit sodann, liegt einfach in der Gleichheit der Verhältnisse, der Verfassung und Gesetze, die das natürliche und mächtigste Band des Volkes ist, und die größte Kraft der Nationalität und Macht nach außen verleiht. Dessen entbehren wir Deutsche und haben also alle andere Mittel, dies zu ersetzen, um so sorgfältiger zu benutzen und zu verstärken, wo auch die kleinsten nicht zu verachten sind. Die Summe kleiner Zahlen ergiebt doch endlich eine große. Wenn in dieser Gesondertheit auch viel Nützliches liegt, wenn sie in der Vertheilung der Weltloose und den besondern Missionen der verschiedenen Völker, ihre Nothwendigkeit und ihre hohe Bedeutung hat: so bleibt demnach für uns darin eine anderswoher auszugleichende Schwäche. Wer einem großen einheitlichen Staate angehört, der fühlt sich gehoben, ist stolz das Glied eines solchen zu sein, und die Liebe zu ihm, der Eifer für ihn zu wirken, wird mächtiger. Wer nur das Glied eines Staatenbundes ist, mit dessen lockerem Zu-

sammenhange und seinen abweichenden Interessen, in dem ist das stolze Gefühl der Größe und Kraft, so wie die Liebe zum Ganzen, geschwächt; sie theilt sich mit der zum nähern Vaterlande. Wenn in einem Staate dann die Provinzen verschiedene Rechte und Formen haben, so erzeugt das Fremdheit aller und Neid bei den Benachtheiligten. Wenn Corporationen und Stände mit besondern und bevorzugten Rechten den andern schroff und drückend gegenüberstehn, so findet sich bei den Einen Uebermuth, bei den Andern Unzufriedenheit ein und die brüderliche Einheit, das freudige Zusammenwirken wird zerstört. Alle müssen gleiches Interesse und gleiche Liebe für das Wohl und den Zustand des Ganzen haben. Wenn sie auch nicht alle unmittelbaren Antheil an den öffentlichen Angelegenheiten nehmen können, so doch mittelbar. Jeder steht in seiner Gesinnung und in der Wirksamkeit innerhalb seines Kreises, stets im Zusammenhange und ist von Einwirkung auf die Zustände und die Bewegung der Gesammtheit. Bekümmert sich Jeder nur um das Seine, nur um sein Geschäft, Gewerbe, ohne Hinblick und Sorge um den Andern und um den Staat, im Innern, wie nach außen, so wird keine nationale Kraft, keine großartige Förderung im Frieden und im Glücke, kein mächtiger Beistand im Kriege und im Unglück hervortreten. Jeder muß alles kennen, von allem wissen, was das Gesammtwohl angeht; dann entsteht die rationelle, kräftigere Liebe zum Vaterlande; die pathologische, durch dunkle Gefühle und Gewohnheit erzeugte, reicht nicht aus. Werden Einzelnen die Mittel vorenthalten, wodurch sie sich in lebendige, geistige Einheit mit den Zuständen und Bestrebungen des Ganzen setzen, und so im freien Willen dafür wirken mögen, so kann statt dessen nur wenig durch den Befehl und Zwang erreicht werden. König Friedrich Wilhelm I. von Preußen verbot Zeitungen zu schreiben, weil die Menschen durch diese aus ihren besondern Geschäftskreisen herausgelockt, diese vernachlässigten und zu politischer Unruhe, zu Gedanken und Bestrebungen verleitet würden, die ihnen und der Regierung nachtheilig wären; dieser allein käme die Sorge und die Kenntnisse in Betreff der Staatsangelegenheiten zu. Er ließ die Zeitungen dann aber wieder erscheinen, als es ihm darauf ankam die Siege seines Heeres in Pommern bekannt werden zu lassen. War auch die Ruhmsucht die Veranlassung zu dieser Veränderung, so birgt sich doch darin, ihm unbewußt, ein höherer

Impuls: die Gesinnung, das Selbstgefühl, die Volksehre mit in die Kraft der Regierung hineinzuziehn, wodurch erst der Staat da ist, der die verschmolzene Einheit der Lenker und des Volkes darstellt. Es sind die zwei großen Gegensätze des absoluten und des beschränkten Königthums in ihrem Wesen und in ihren Wirkungen, in den letzten Jahrhunderten zur vollesten Anschauung gekommen. Der völlige Absolutismus herrscht nur noch in wenigen Staaten. Wenn auch nur der Beirath von Ständen gefordert wird, so liegt darin schon eine Betheiligung des Volkes. Die öffentliche Meinung, der Geist des ganzen Volkes — womit die Oeffentlichkeit oder das Bekanntwerden aller Angelegenheiten, die das Wohl und Wehe des Staates betreffen, nothwendig verbunden sein muß, — bildet die dritte Macht. Sie wirkt zunächst auf die Vertreter, und durch sich, wie durch diese, auch auf die Staatsgewalt. Je reicher das Wissen der Mehrzahl im Volke ist; je entwickelter seine Denkfähigkeiten und reiner seine religiös-sittliche Gesinnung: um so gehaltvoller und beachtungswerther ist diese öffentliche Meinung. Daher wird dann dem Unterrichte eine so große Bedeutung für das Wohl des Staates auch von dieser Seite mit Recht beigelegt, da ihm so großer Antheil an der allseitigen Bildung der Individuen zukommt. — Das Wesen aber und die Wirkung der beiden Staatsformen ist darin zunächst verschieden, daß der Absolutismus, der niedern Bildungsstufe angehörend, oder nach wilden Gährungen ausgelassener Freiheit momentan auf einer höhern eintretend, eine leichtere Art des Herrschens ist, und bei weisem Gebrauche desselben mehr Ruhe und Einigkeit im Staate erzeugt. Die Einheit, welche er giebt, scheint auch größere Kraft dem Staate zu verleihen, aber dem ist nicht so! Das beschränkte Königthum nämlich entwickelt viel größere Erfolge in den Unternehmungen im Frieden, wie im Kriege, durch die freie und lebendigere Theilnahme des Volkes in allen Angelegenheiten durch moralische Einheit, als jene äußere, jemals bewirken kann, was z. B. bei England so deutlich hervortritt. Aber freilich ist das Regieren hier auch lästiger, sorgenvoller, schwerer und unruhige, ja stürmische Bewegungen, Parteiungen, bleiben nie aus. Sie haben aber mehr den Schein der Gefahr, als eine wirkliche und geben dem Volke eine größere geistige Beweglichkeit. Es versteht sich, daß wir hier, wie bei dem Absolutismus, den günstigeren Fall an-

nehmen, sonst wäre der Vergleich ungerecht. Auch das ist noch zu bemerken, daß, mit der erhöhten und verbreiteten Bildung, die Uebel sich hier verringern müssen, so wie auch, daß diese Form noch jung, durch Erfahrung, Uebung und Gewohnheit zu größerer Reife noch erst gedeihen muß. Der Radikalismus ist ihr eben so gefährlich, als die Reaction; beide Einseitigkeiten sind aber nicht zu vermeiden. Zwischen den Extremen sich umherzuschlagen und das Rechte und Vernünftige mühvoll zu erkämpfen, ist das irdische Loos. Durch die Bildung, vermittelst aller ihrer Wege, kann allein die größere Annäherung an den Mittelpunkt bewirkt werden. — Also ist die deutsche Bildung auch durch den Unterricht ganz besonders, und auf alle Weise, hinzurichten auf die innere Einigung des äußerlich gesonderten Volkes.

II. Das Wesen und die naturgemäße Entwickelung der Seele in ihrer Beziehung zum Unterrichte.

§. 17. Das größte Hinderniß für das überall glückliche Gedeihen des Unterrichtes liegt darin, daß man das Wesen der Seele, die Beschaffenheit des zu bildenden Gegenstandes, meist nicht richtig kennt und hier besonders nicht auf den naturgemäßen Gang, die Entwickelung derselben achtet. Auch ohne Unterricht ist eine Bildung möglich durch die innere Entfaltungskraft der Seele und durch das Leben, was jener die Anregung und die Stoffe bietet. Hier wird man am ersten Gelegenheit finden zu beobachten, wie die einzelnen Arten der innern Thätigkeiten nacheinander stärker hervortreten und zu voller Kraft gelangen, wie sie dann auch sich wechselseitig bedingen und unterstützen. Zwar sind alle jene Seiten und Thätigkeitsweisen schon sehr früh zugleich in Bewegung, aber nur in sehr verschiedenem Maße und vielfach entziehen sich die ersten Keime dem Auge des Beobachters noch lange. Wenn nun der Unterricht nicht auf jenes Naturgemäße achtet, sondern dem Einen die nöthige und rechtzeitige Unterstützung versagt, dem Andern sie zu früh und zu sehr angedeihen läßt, so wird einerseits die Lust und der eigene freie Trieb zum Lernen, — durch den allein die möglich großen, nutzreichen und nachhaltigen Erfolge gesichert werden, — verkümmert oder ertödtet; andererseits,

wenn auch das biegsame Wachs der Jugend, für Unzeitiges oder Einseitiges sich bildsam erweist, wird doch nur Unharmonisches, Mangelhaftes, Unpraktisches das ungenügende Ergebniß ausmachen. Dieses ist nur zu sehr der gewöhnliche Fall bei den meist befolgten Wegen. Daher wird Vieles früh mit großem Zeitverlust und doch ohne gedeihlichen Erfolg gelehrt, was später sich von selbst, ohne besondere Anweisung ergiebt, indem es sich unbewußt in der Seele erzeugt hat. Nur darf dies dann, wenn es schon da sein kann, ins Bewußtsein erhoben werden; daher gehören z. B. die allgemeinen Sprachgesetze.

Die bekannten Namen für die drei Hauptthätigkeitsweisen der Seele, oder die Hauptfunctionen der einheitlichen Vernunft, sind: das Fühlen, was dem Gemüthe; das Denken, was dem Verstande; und das Bilden, was der Fantasie oder Einbildungskraft, zugetheilt wird. Das Gemüth ist dann nicht bloß das Vermögen erschüttert, bewegt — afficirt — zu werden, sondern auch das des Glaubens und Wollens (Begehrungen und Bestrebungen,) die auf der Einheit von Trieben, Leidenschaften u. A. beruhen und zusammen mit dem Denken die Gesinnung, den Charakter, bilden. Dieses Glauben und Wollen nimmt aber stets auch den Verstand und die Einbildungskraft mit in Anspruch, sie müssen ihm dienen. Dessen wird man sich hier nur nicht bewußt, was das Denken bei dem Glauben für Antheil hat. Eben so wirkt auch die Einbildungskraft mehr verborgen hier ein. Das Geschäft des Verstandes sodann ist das Erkennen, Begreifen und zuletzt auch sich selbst seines Thuns und des Gefundenen bewußt zu werden; er hat viele untergeordnete Seiten oder Functionen, wird darnach und nach dem Gegenstande dann als ein niederer oder höherer bezeichnet. Ohne ihn vermögen alle andern Momente nichts, selbst das einfache Wahrnehmen, die Sinneseindrücke, können ohne ihn nicht in die Seele treten. Die Einbildungskraft bedarf besonders seines Beistandes, wenn sie nicht zum Wahnsinn werden will. Sie ist ebenfalls eine niedere, Gegebenes nur wiedergestattende, und eine höhere, selbstschaffende, die Kraft Gedanken, Begriffe in Gebilde und Handlungen zu verwandeln.

§. 18. Zu diesen Thätigkeiten treten dann noch zwei Momente hinzu, auf deren richtige Erkenntniß und Behandlung hier besonders viel ankommt: das Gedächtniß und die Erinnerung.

Alles nämlich, was die Vernunft mit diesen ihren Organen innerlich erzeugt, oder was sie von außen aufgenommen, erfahren, gehört, gesehn hat, das kann sie nach der erfolgten Bearbeitung als ein Besitzthum der Seele, als deren eigentliche Stoffe, bewahren und sofern heißt die Seele dann Gedächtniß. Daß dieses reich, fest, genau sei, ist ein wichtiges Erforderniß für alle weitere Seelenthätigkeiten. Es muß daher besonders geübt werden, was aber nicht so allgemein geschieht, sondern für jede besondere Art des Stoffes, wie Zahlen, Bilder, Töne, Worte, Begriffe u. s. w. eigends zu stärken und zu entwickeln ist. Schon in der Anlage erweist es sich sehr verschieden. Zwei Hauptpunkte sind hier dann noch zunächst zu erwähnen: erstlich, daß in der früheren Jugend das Gedächtniß empfänglicher und fester ist und es da auch besonders in Anspruch genommen und geübt werden muß, und zweitens, daß man hier aber auch das Maß nicht überschreite, wie es nach den Fähigkeiten eines Jeden sich in harmonischem Vereine mit andern Anforderungen jedesmal besonders bestimmen muß. Es ist nämlich ein unzweifelhaftes Naturgesetz, daß, wenn mehre Kräfte zusammenwirken und in Thätigkeit gesetzt werden, die anderen eben so viel verlieren, als die eine überwiegend hervortritt. Wenn also das Gedächtniß, mit Vernachlässigung der andern Seelenthätigkeiten: dem Denken, Fühlen, Schaffen, vorzugsweise oder ausschließlich geübt wird, so müssen diese verkümmern. Was die Frucht des passiven Gedächtnisses ist, zeigt im Großen China. Falsch ist aber die Behauptung, daß, wer ein gutes Gedächtniß habe, der leide an Mangel des Verstandes u. s. w., daher man früher (im vorigen Jahrhunderte zunächst) oft absichtlich das Gedächtniß zu üben unterlassen hat. Nur relativ ist dies wahr. Bei anderweiten schwachen Anlagen darf man dem Gedächtnisse nicht zu viel überliefern, weil dann die Entwickelung jener ganz gehemmt und erstickt wird. Aber wer sonst begabt ist, dem wird auch eine größere Masse des reinen Gedächtnißstoffes zugemuthet werden müssen, denn je reicher das Wissen ist, desto besser und fruchtbarer wird auch die Vernunft alle ihre Functionen entwickeln und verrichten. Nur ist die Uebung des Gedächtnisses, besonders später, nicht bloß ganz mechanisch zu betreiben, sondern in Beziehung mit den geistigern Thätigkeiten zu setzen. Die Kunststücke der Mnemonik werden der richtigen Entwickelung leicht

nachtheilig. Bekannte, einfache Hülfsmittel mag man aber nicht verschmähen.

Mit dem Gedächtniß wird nur zu oft die Erinnerung vermischt, oder gleichbedeutend genommen. Es ist aber derselbe Unterschied wie zwischen dem Blute und dem Umlaufe desselben. Die Erinnerung setzt die Gedächtnißmasse in Bewegung und führt aus derselben das, was eben auf irgend einen Anlaß gefordert wird, in den Vordergrund, in das Bewußtsein, wo die Seelenthätigkeiten dann dieses herbeigeholten Stoffes sich bedienen, das Denken u. s. w. vollzogen wird. Die Erinnerungsfähigkeit, als eine schnelle und zuverlässige auszuüben, ist ein besonderes Geschäft und beruht zugleich auch auf einer glücklichen Anlage, wie auf zweckgemäßer Uebung. Gar Vieles hat man im Gedächtniß aufbewahrt, was aber nicht sofort dem Rufe der Einnerung folgt. Je weniger Gedächtnißstoff da ist, desto leichter erinnert man sich dessen und ruft ihn in den Vordergrund, oder in das Bewußtsein, daher ein Examen glänzender erscheinen kann bei Einem, der wenig weiß, als bei Einem, der sehr viel im Gedächtnisse hat. Es tritt hier leicht nicht bloß Verwirrung ein, sondern es bedarf auch längerer Zeit um das eben Geforderte hervorzuziehn. Das kleinere Besitzthum ist leichter zu beherrschen und anzuwenden. Bescheiden schreibt Schiller im Jahre 1794 an Goethe: „Erwarten Sie bei mir keinen großen materialen Reichthum von Ideen; dieß ist es, was ich bei Ihnen finden werde. Mein Bedürfniß und Streben ist, aus wenigem viel zu machen, und wenn Sie meine Armuth an allem, was man erworbene Kenntniß nennt, einmal näher kennen sollten, so finden Sie vielleicht, daß es mir in manchen Stücken damit mag gelungen seyn. Weil mein Gedankenkreis kleiner ist, so durchlaufe ich ihn eben darum schneller und öfter, und kann eben darum meine kleine Baarschaft besser nützen.“ — Bei sehr großer Masse kommt es dann auch dahin, daß ohne Unterstützungsmittel, wie Leitfaden, einzelne Notizen u. s. w. das, was eben gefordert wird, sich aus der großen Menge gar nicht unmittelbar heraus- und hervorholen läßt. Seltene Ausnahmen von sicherer und schneller Erinnerung, von schnellem Uebergehn aus einem Gebiete des Gedächtnisses in das andere, zeigen sich wohl, man darf aber solche Forderungen nicht allgemein und an Alle stellen.

§. 19. Für den richtigen Bildungsgang ist es nun, wie erwähnt, ganz besonders wichtig die einzelnen Seiten der idealen, vollendeten Bildung, wie sie naturgemäß nach einander stärker hervortreten, in dieser Folge auch in Anspruch zu nehmen. Da die Seele ein organisches Ganze ist, so bemerkten wir schon, daß nothwendig auch alle einzelnen Seiten, Reihen, Thätigkeiten ursprünglich, da sind und sich äußern, aber einige bleiben erst noch so unbemerkbar, daß man sie als abwesend in der ersten Zeit betrachten kann. Sobald der eigentliche Unterterricht beginnt, dann haben gewiß schon alle Reihen sichtbar angesetzt, aber einzelne schießen schneller hervor. Will man künstlich die träger wachsenden hervortreiben, so wird körperlich oder geistig eine Verbildung, oder baldige Erschöpfung eintreten, wie bei zu früher, übereilter Bildungs- oder Unterrichts-Wuth überhaupt. Ist das Sprichwort „eile mit Weile" irgendwo recht anwendbar, so bei diesem Geschäfte.

Einiges läßt sich früh gar nicht lernen, oder wird sogar schädlich, wenn man es versucht; Anderes kann nie später so nachgeholt werden, wenn es früher und zur rechten Zeit versäumt worden. Dieses sind viele Fertigkeiten, Uebungen, unmittelbare Aufnahme und sicheres Festhalten materieller Gedächtnißstoffe, (mehr mechanisches Auswendiglernen,) während jenes sich auf die höhern Funktionen der Seele bezieht.

Die Aufeinander-Folge, oder vielmehr das nacheinander vollständigere, stärkere Hervortreten der einzelnen Bildungsstufen, erblicken wir in nachstehender Weise als naturgemäß und dann auch nur heilsam:

1) Wahrnehmungen richtig zu bilden und von dem Gedächtnisse vielfach empfangene Stoffe aufzunehmen, ist das Erste. Das blinde Glauben, die Autorität waltet hier noch vor. Gedächtnißübung, die Form der Anschauungen und das Nachahmen sind dem Kindesalter vorzugsweise angehörig. Bis zum 11. Jahre ungefähr reicht diese Stufe.

2) Das Gemüth, als Gefühlsvermögen, dunkele Denkthätigkeit und eben solches Wollen, nebst der Einbildungskraft, als nur empfangende, nachgestaltende (reproductive) zeigen sich dann zunächst thätiger. Die Künste, die Bilder aus der Natur und die Erzählungen der Geschichte bieten den ent-

sprechenden Bildungsstoff und dienen besonders auch zur Erregung des religiösen und sittlichen Gefühls.

3) Der Verstand, als zergliedernder, abstrahirender, ordnender, nach äußern Merkmalen; als Witz, im plötzlichen Zusammenfinden entlegener Momente, in Aehnlichkeit oder Verschiedenheit, hat sich bisher an den Anschauungen, dem Concreten, der Sprache mittelbar und unbewußt bethätigt. Nun aber tritt er unmittelbar selbst in bewußterer Wirksamkeit hervor, wozu ihm Mathematik, Naturlehre, Grammatik den vorzüglichsten Stoff und Anlaß geben. Mit dem 14. Jahre etwa gewinnt diese Richtung eine größere Kraft und Erfolg.

4) Wenn bisher überall noch das Fühlen, Schauen, das Concrete und das leidende Empfangen vorherrschten; wenn das Vereinzelte und kleinere Gruppen nur mehr ansprachen, und überschaut und beherrscht werden konnten: so erhebt sich nun das gestärktere Denken zu größern Verbindungen, zu wissenschaftlichen Einheiten, etwa mit dem 16. Jahre. Die Begriffe, Ideen, winden sich auch für sich freier von ihren Hüllen, den Erscheinungen, los und werden selbständige Gegenstände des Erkennens und Denkens. Doch nehme man dies noch nicht für die Stufe der philosophischen Speculation, es ist nur die Vorbereitung dazu und soll sich auch nur mit Maß neben die Kunst-, Natur- und Geschichts-Anschauung stellen, nicht allein walten. Damit verbindet sich dann endlich noch der selbstthätige, schöpferische Drang in Kunst-Ideen-Gedanken-Gestaltungen, als die productive Kraft. So schließt es sich an dem Baume der Entwickelung, zur Frucht zusammen und mit dem Anfange, den ersten Versuchen darin, ist das Geschäft der allgemeinen Schul-Bildung beendet. Die Seele hat ihre Schwingen entfaltet und ist nun zu dem freien Fluge erfähigt; sie ist durch Stoffe aller Art zugleich genährt und gekräftigt und kann sich nun zu einer bestimmten Berufsbildung und demnächst zur Anwendung derselben, vollständig geeignet, hinwenden.

III. Die Unterrichts-Anstalten und ihre Einrichtung.

§. 20. Auf der Grundlage des Vorausgehenden können wir uns nun zu den Unterrichts-Anstalten selbst und ihrer Einrichtung wenden. Dieser Gegenstand befindet sich jetzt in einem

trüben Gährungsprozeß. Auf die Bekämpfung der einzelnen Richtungen, die durcheinander wogen, wollen wir uns nicht einlassen; höchstens sie bezeichnen. Nur das suchen wir zu ermitteln, was an sich das Wahre ist, und was die Nationalität und die Forderungen der Zeit, im Einklange mit der Seelenlehre in Anspruch nehmen. Dazu bedürfen wir aber vorher noch einer kurzen geschichtlichen Angabe der verschiedenen Zustände und Richtungen des Schulunterrichtes bis zur Gegenwart hin, woraus sich die Kämpfe und Abweichungen, die überall noch hervortreten, großentheils erklären und dann auch beseitigen lassen, so wie daraus hervorgeht, wie der bisherige Entwickelungsgang weiter fortzuführen sei.

Die früheste Zeit müssen wir bei Seite lassen und begnügen uns mit der Reformation zu beginnen. Was bis zur Reformation für das Unterrichtswesen geschehen war, zeigt sich theils als dürftig und mangelhaft, nur als erste Anfänge, und theils als noch ganz unorganisch ausgebildet. Schwarz sagt in seiner Erziehungslehre: „Es läßt sich von guten Schulen, seit dem eilften Jahrhundert bis zum sechzehnten, gar nicht mehr reden, außer da, wo irgend ein trefflicher Schulmann, als eine Seltenheit der Zeit, durch seine Person eine Stadt-, Stifts-, Parrochial- oder Klosterschule in einigen Flor brachte, welches aber immer von kurzer Dauer war; nur wenige Anstalten behaupteten das Andenken ihrer früheren Celebrität. Es gab freilich auch während jener Jahrhunderte manchen Weisen, der im Kloster oder sonst bei nächtlicher Lampe etwas Treffliches ersann oder erfand: aber für die Bildung der Jugend wurde nichts gebessert. Der Lehrer, die etwas wußten, fanden sich immer wenigere, fast gar keine, die Methode verstanden und an eine vernünftige Erziehung wurde in den Schulen gar nicht gedacht."

Was am gehaltreichsten diese Zeit verarbeitete und in sie übergriff, das war das wiederbelebte Studium des griechischen Alterthums durch die flüchtigen Griechen und damit sich verbindende Wiedererweckung der römischen Literatur, von Italien ausgehend und dann nach den andern Ländern fortgepflanzt. Es waren dies bisher aber nur einzelne Lichtpunkte gewesen. Zusammenhängendes, Verbreiteteres und Dauernderes verdankt man in Deutschland vor der Reformation zunächst dem Gerhard Groot und den von ihm gestifteten Hieronymianern. Der höhere

Schulunterricht war theils noch sehr beschränkt, theils von dem der Universität, nicht minder mangelhaften, nicht hinlänglich geschieden. So konnte man noch im Knabenalter die Universität beziehen, wie z. B. Melanchthon 12 Jahr alt nach Heidelberg ging, wo er meist nur Schulstudien fortsetzte, die hier noch die wichtigsten Gegenstände ausmachten, und die Fachstudien nur noch dürftig betrieben wurden. Wie viel man von Anderem, als den Sprachen, lehrte, davon giebt ein Beispiel die Einladungsrede eines Docenten der Mathematik in Wittenberg, im Reformations-Zeitalter, in welcher nach einem Lobe der Aritmethik, die Studenten gebeten werden, sich nicht durch die Schwierigkeiten dieser Disciplin abschrecken zu lassen. „Die ersten Elemente seien leicht, die Lehre von der Multiplication und Division verlange etwas mehr Fleiß, doch könne sie von Aufmerksamen ohne Mühe begriffen werden. Freilich gebe es schwierigere Theile der Arithmetik, aber er beschränkt sich nur auf diese Anfänge, die den Studenten gelehrt werden sollen und ihnen nützlich sind*)."

Wie schlecht der bisherige Unterricht, und wie traurig die Folgen desselben Luthern (im Jahre 1524, in der Schrift „An die Rathsherrn aller Städte Deutschlands") erschienen, zeigt schon hinlänglich diese eine Stelle: „Zwanzig, vierzig Jahre hat Einer bisher gelernt, und hat doch weder Lateinisch, noch Deutsch gewußt. Jetzt kann man ein Kind in drei Jahren dahin bringen, daß es im 15. bis 18. Jahre mehr kann, als bisher auf allen hohen Schulen und Klöstern." — Dann findet sich hier die nicht sehr schmeichelhafte Stelle: „Ich weiß leider wohl, daß wir Deutschen immer Bestien und tolle Thiere müssen bleiben und sein, wie uns die umliegenden Länder nennen und wir auch wohl verdienen." — Seinem Einfluß im Allgemeinen, besonders aber auch dem speciellern seines Freundes Melanchthon, — der zu Zeiten bis 2000 Schüler und Zuhörer hatte, — und vieler andrer trefflicher Männer, welche aus dieser Schule und sonst in der anregenden Zeit hervorgingen, ist es zu danken, daß wir uns aus dieser, nach Luthers Art, etwas zu kräftig bezeichneten Erniedrigung erhoben und nach drei Jahrhunderten

---

*) Vergl. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik (1843) I. 319., auf welches Buch wir auch im Weitern, bei dem, was hier nur kurz berührt wird, verweisen.

in dieser Beziehung keinem andern Volke nach- und den meisten vorstehen!

Berühmte Schulen traten in dieser Zeit an mehren Orten hervor, so besonders die von Trotzendorf (st. 1556) geleitete in Goldberg; die unter Neander (st. 1595) in Ilfeld; die in dem ganz verwilderten Straßburg, durch Sturm 1538 organisirte. Der Hauptzweck dieser Anstalten war: Lateinisch sprechen und schreiben zu lernen. Dies zu erwirken, wurde es den Schülern sogar als Schande angerechnet, es selbst oft gestraft, wenn sie die Muttersprache redeten. Redensarten des Terenz und Cicero mußten dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Der höhere Gehalt der Werke des Alterthums kam nur wenig noch in Betracht, nur die Sprache. Das Griechische und Hebräische schlossen sich dann noch an das Lateinische an, aber nur in sehr beschränktem Maße, so wie auch andre Lehrgegenstände, wenn auch dürftig genug, auf der Grundlage des alten Triviums und Quatriviums, sich hin und wieder geltend zu machen suchten.

In den Gegenständen, wie in der Behandlung derselben, hatten die Jesuiten-Schulen mit der Sturmschen zunächst die größte Aehnlichkeit. Sie überboten bald die protestantischen Anstalten an Berühmtheit und zogen selbst Zöglinge der andern Confessionen an. Diese Erziehungsanstalten gehören zu den erfolgreichsten Mitteln für die Wirksamkeit des Ordens. Mit der ihm eigenthümlichen Kunst der Berechnung waren sie zugleich auf die Richtung und Erfordernisse der Zeit und für die Zwecke des Ordens eingerichtet. Dieser besaß in seiner ganzen Organisation die wirksamsten Hilfsquellen für die Erreichung dieses Zweckes. Die fähigsten und geeignetsten Männer, aus so großer Zahl disponibler Kräfte, wurden zu Lehrern gewählt; das war vielleicht der wesentlichste Grund für den Ruhm der Anstalten, denn wenn irgend wo, so kommt bei dem Unterrichte das Allermeiste auf die Tüchtigkeit der Lehrer an; ohne diese fruchten die besten Schulpläne und sonstigen Einrichtungen wenig oder nichts. Zum Zweiten war von eigenthümlicher Wirkung die strenge Unterordnung und der blinde Gehorsam der Ordensglieder. Mit einer Pünktlichkeit, mit einer Einheit und im strengsten Zusammenwirken nach dem vorgeschriebnen Plane, und in dem einen, herrschenden Geiste, wie es nur hier möglich war, mußte das gesteckte Ziel sicher und glänzend erreicht werden. Wo die

größere Freiheit und Geltung der Individualität der Lehrer herrscht, — ohne in anarchische Beliebigkeit sich aufzulösen, — da wird eine lebendigere, mannigfaltigere Geistesbildung erzielt werden; aber die Einheit und der äußere Schein glänzender Erfolge, nicht in dem Maße. Sorgfältige Uebung des Gedächtnisses; Uebung des Verstandes in der niedern abstracten Sphäre, Gewandtheit des Geistes für Erreichung der jedesmaligen Zwecke — Weltklugheit und Geschick für das Handeln; was gelernt wurde, tüchtig, festig sich einzuprägen, sich sorgfältig einzuüben; Maß und Klarheit zu erhalten: das wurde alles erreicht. Aber streng wurde das Gebiet des freien Gedankens, der höhere Schwung der Vernunft und Fantasie vermieden, verpönt und die Autorität, der blinde Glaube bewachte nicht nur den Eingang dahin in der Religion, sondern auch in den Wissenschaften. Während bei den andern Schulen der Antrieb zum Fleiß und zu Fortschritten vorzugsweise im Zwange und in harten, schmerzhaften oder entehrenden Strafen gesucht wurde, war es hier der Ehrgeiz, die Nacheiferung, durch Eitelkeit und äußere Anreize aller Art genährt. Schauspiele, und anderes Schaugepränge, waren ein wichtiger Hebel. Das Gift, das den Orden verderbte: die Unwahrheit, und durch jedes Mittel seinen Zweck zu erreichen; die Spionirerei und die Angeberei, drang natürlich auch in die Jugend. Vielfach charakteristisch ist z. B. die Bestimmung, um das Sprechen des Lateinischen zu fördern: „Es sollen diejenigen, welche etwas in der Muttersprache geredet haben, genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und überdies eine geringere Strafe, welche mit dem Zeichen verbunden ist, zu leiden, wenn sie nicht diese zwiefache Last an dem nämlichen Tage, auf irgend einen andern der Condiscipeln schieben, den sie entweder in der Schule, oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache haben reden gehört, und den sie wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen." — Ex ungue leonem! — Merkwürdig ist die schlaue Einrichtung bei den Strafen. „Körperliche Strafen sollen möglichst wenig angewandt werden. Der Magister schlage nur in beschränkten Fällen mit seinen eignen Händen; wenn das Extreme, mit der Ruthe zu züchtigen, nöthig wird, so vollziehe das der Corrector, welcher nicht von der Societät ist." Es wird dabei nämlich zu bedenken gegeben: „daß diese schwachen Kinder vielleicht einmal

zu hohen Ehren und Würden aufsteigen könnten und deren Unwille über solche Behandlung der Societät leicht Schaden bringen dürfte; dieser werde aber so auf den ihr fremden Corrector abgeleitet."

Gegen die Einseitigkeit der Schulbildung dieser Zeit erhob sich dann eine lebhafte Bewegung, die nicht verfehlen konnte häufig in das andere Extrem umzuschlagen. Die zwei Punkte waren: 1) Lehrzweck, Unterrichtsgegenstände und Methode, so wie 2) die Erziehung und Zucht.

Der bisherige höhere Schulunterricht erstrebte, wie erwähnt, in der Hauptsache nur das Erlernen der alten Sprachen, zunächst des Lateinischen, als Vorbereitungen für die Universitäten und die Facultätsstudien. Da das Latein die Sprache der Wissenschaften war und diese nur in jener Sprache gelehrt wurden, so folgte natürlich daraus, daß Latein, als das Mittel für alle wissenschaftliche, höhere Bildung auch den Schulen zunächst zugewiesen werden mußte, wo dann alles eigentliche Wissen den Universitäten überlassen blieb. Eine Vorbereitung auf dieses erschien für Schulen weniger nöthig, und wurde höchstens in den aller ersten Elementen versucht. Dem trat aber auch schon früh, bei Einzelnen, der Gedanke entgegen, daß mancherlei Bedürfnisse des Lebens schon auf Schulen eine sorgfältigere Einführung in die realen Kenntnisse für die Ungelehrten forderten; daß eine weitere Verbreitung des Wissens dem ganzen Volke zu Gute kommen müsse und das Mittel dazu besonders die Muttersprache sei, in welcher dieses mündlich und schriftlich mitgetheilt werde, außer der großen Bedeutung, welche die Allgemeinheit und allseitige Entwickelung der Volkssprache schon sonst in sich trage. Lange aber wurden diese Wohlthaten von der Engherzigkeit und dem dünkelhaften Kastengeiste der Gelehrten zurückgedrängt. Diese sagten: „Wenn man die Künste (d. i. die Wissenschaften) in deutscher Sprache lehrte, so würden sie gar zu gemein werden, ja es würde Jedermann ohne Unterschied gelehrt und also der recht Gelehrte verachtet werden."

Als diese neue Bewegung aber sich nach und nach festen Boden errang, so war sie zunächst gerichtet: gegen den eitlen, todten „Gedächtnißkram," gegen das mechanische Auswendiglernen dessen, was die Kinder noch gar nicht verstanden. Der Verstand sollte überdies mehr in Anspruch genommen werden und von der Anschauung auszugehn sein, was die Bilder-

bücher hervorrief. Naturgemäß von den einfachsten Elementen, vom Leichten beginnend, müsse zu dem Zusammengesetzten, Schweren fortgeschritten werden; so werde freiwillig und mit Lust gelernt; aller Zwang müsse wegfallen. Auch aus der Zucht sei alle Strenge zu verbannen, schon in der häuslichen Erziehung, wo sich das Kind frei und natürlich entwickele, liege die Grundlage für den Unterricht. Die Realien müssen in größerer Ausdehnung mit dem Sprachstudium verbunden werden. — Bei dem Auslaufen in das Extrem wurde aber die unmittelbare Uebung des Gedächtnisses ganz unterlassen; die Fantasie und das Gemüth dem einseitig und zu früh in Anspruch genommenen Verstande geopfert. Das erleichterte Lernen lief in Spielereien aus; das Natürliche in der Erziehung ging in ein Verwildern, die Milde in Zuchtlosigkeit über; die Realien verdrängten die Sprachen aus ihrem Rechte und erhielten bloß die Richtung auf das materielle, äußere Bedürfniß. Von der Methode erwartete man Wunder und hielt sie für einen Leisten, über welchem auch die ungeschickten Hände die gewünschte Form erzeugen müßten. Diesen Verlauf werden wir näher betrachten. Die Verirrungen haben der guten Sache Schaden gebracht, was aber der natürliche Gang aller Dinge ist.

Wenn nun auch Viele das Bedürfniß lebhaft fühlten, daß der Unterricht verbessert und weiter entwickelt werden müsse, so gelangten aber die Meisten über die Mittel und die Weise, wie das zu bewirken, zu keinem klaren Bewußtsein. Sagte doch selbst der große schwedische Kanzler Oxenstierna: „schon in meiner Jugend bemerkte ich, daß die gewöhnliche Lehrweise etwas Gewaltsames sei, konnte aber nicht entdecken, worin der Fehler liege.“ Als er in Deutschland dann mit der neuen Methode des Ratich bekannt wurde, so erklärte er sich darüber gegen Comenius dahin: „daß er wohl ersehe, daß jener die Gebrechen der Schule nicht übel aufgedeckt habe, aber daß ihm die Hülfsmittel, welche dort dagegen vorgeschlagen worden, nicht hinreichend erschienen. Von der Methode des Comenius erwarte er Besseres,“ was jedoch nicht sofort in Erfüllung ging.

Ratich (st. 1635) nämlich trat mit übertriebenen Verheißungen auf, die er nicht erfüllen konnte, und so fand auch das Wahre seines Plans wenig Berücksichtigung, zudem die bisherige Weise sich ihm mit aller Kraft errungener Herrschaft entgegenstellte. Die wichtigsten ihn leitenden Grundsätze waren:

„Alles müsse nach der Ordnung, oder dem Laufe der Natur, geschehn.“ „Nicht mehr als ein Gegenstand werde auf einmal gelehrt;“ was er aus Furcht vor dem verwirrenden Vielerlei zu beengt nahm. Das Wahrste bei ihm ist dann die Forderung: „Alles zuerst in der Muttersprache.“ Den Vortheil hebt er hier hervor, daß die Sprache dem Kinde bekannt, es nicht an dem Auffassen des Inhalts — der Sachen — gehindert werde, wie auch, daß dann die im Leben nöthigen Wissenschaften an Jeden „weß Standes er auch ist,“ zu bringen sein. Wie großer Vortheil aus dieser allgemeinen Bildung für Kirche und Staat erwachsen müsse, „wird man leicht ermessen, wenn man bedenkt, wie ein verderblicher Zustand der Unwissenheit und Unerfahrung jetzund im Schwang gehet.“ — Ferner soll Alles ohne Zwang gelernt werden. Zwang und Schläge verleiden der Jugend das Lernen; mit Lust und Liebe muß sie es thun, wenn Erfolg zu erwarten ist. Er berührt sich hier mit den Jesuiten in der Forderung, daß der Lehrmeister nichts thun soll als lehren. Zucht halten kommt dem Scholarchen zu. Der Lehrer würde durch Strafen die Liebe der Schüler verlieren, was dem Erfolge hinderlich. — „Es soll nichts auswendig gelernt, nur durch öftere Wiederholung soll alles dem Verstande recht eingebildet werden.“ Durch Induction „stückliche Untersuchung“ und Erfahrung ist alles zu lernen. Erst muß man die Materien, Stoffe — das Concrete — geben, und dann darin die Regeln, Gesetze, Begriffe aufweisen. Auch die Analogie oder Verwandtschaft der Gegenstände empfiehlt er zu benutzen, um sie zu vergleichen; die Grammatik z. B. des Deutschen muß, soviel die Eigenthümlichkeit der Sprache zuläßt, mit der lateinischen, griechischen, hebräischen übereinstimmen.

Comenius (st. 1671) traf in Vielem mit Ratich zusammen; sonst war auf ihn von besonderem Einfluß, außer Andern, auch Baco. Er bezeichnet einen weitern Fortschritt in der neuen Richtung und ist wiederum von mächtigem Einfluß auf die späteren Entwickelungsformen gewesen, daher einige der wichtigsten Sätze seines Systems zu erwähnen sind.

„Alle müssen Alles lernen, jeder Mensch ist ein Microcosmus. Nicht daß Jeder jede Wissenschaft ergründen könnte, aber Alle sollen so unterrichtet werden, daß sie auf die Gründe, Verhältnisse und Zwecke der wichtigsten Dinge, die

da sind und werden, aufmerken lernen, alle, deren Bestimmung es ist, in dieser Welt nicht bloß Zuschauer, sondern auch Handelnde zu sein."

„Wir haben keine Schulen, welche ihrer Bestimmung entsprechen. An vielen Orten fehlen sie ganz, an andern ist nur für die Kinder der Wohlhabenden gesorgt; die Unterrichtsweise ist abschreckend, langweilig, dunkel; das Sittliche wird vernachlässigt. Realien lernt man nicht, auf Latein verwendet man 15—20 Jahre und bringt es doch zu nichts. — Die Schulen lehren irrig zuerst die Sprache und gehen dann zu den Dingen über — und doch ist die Sache Substanz, das Wort Accidenz, die Sache der Leib, das Wort ist Kleid. Sache und Wort sind daher zugleich beizubringen, vornehmlich aber die Sache als Object des Verstandes und der Rede. Zudem haftet das sinnlich Aufgefaßte am festesten im Gedächtniß." (Dazu sollte der von ihm 1657 herausgegebene orbis pictus dienen, wo das Bild — die sinnliche Anschauung — und der Name der Sache zugleich gegeben ist.)

„Unrichtig macht man beim Sprachunterricht mit der Grammatik den Anfang, statt mit einem Autor oder gehörig eingerichteten Wörterbuch, da doch Autoren und Wörterbücher die Materie der Sprache darbieten, die Form erst von der Grammatik hinzugefügt wird. Beispiele müssen auch den abstracten Regeln, kurz überall muß die Materie der Form vorangehn*). —

---

*) Ueber die Frage: Ob eine fremde Sprache Anfangs bloß durch praktische Uebungen, zunächst durch Lesen, oder durch Regeln zu erlernen sei? finden wir bei **Leibnitz op. V. 368: De grammaticis sic sentio: pleraque usu discenda, regulae deinde addendae ad perfectionem. — Est et aliud quiddam** (setzt J. M. Geßner, der große Philologe, der den Thesaurus ling. lat. schrieb, hinzu): **cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam latinam intelligant, quo quidem haud scio, quid magis absurdum et abhorrens cogitari possit.**" Derselbe Geßner urtheilt noch ferner: „Ein Knabe, der durch solche Uebungen (im Lesen) einen guten Theil der fremden Sprachen gelernt hat, wird hernach leichter, unter einer guten Anführung, die sonst so bittere Grammatik, ohne Auswendiglernen, viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich bei dem Anfang der Unterweisung damit gemartert und, wie leider! sorgfältig geschieht, dadurch um einen guten Theil der Vernunft und oft um alle Lust zum Studiren gebracht worden wäre. Er wird die Worte der Sprache besser verstehn und gebrauchen, als wenn er dieselben

Man treibe nicht vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eines nach dem andern. Man gebe den Schülern von vorn herein eine Art von Encyclopädie des zu Lernenden, welche im Verfolg weiter und weiter ausgebildet wird. Jede Sprache, Wissenschaft, Kunst werde erst nach ihren einfachsten Rudimenten gelehrt, dann vollständiger, nach Regeln und Beispielen, hierauf systematisch mit Zuziehung der Anomalien. — Zuerst ist ein Gegenstand in seiner Totalität ins Auge zu fassen, dann erst seine Theile; diese sind alle, ohne Ausnahme zu betrachten und ihr gegenseitiges Verhältniß. Dabei ist der Unterschied der Dinge gehörig beizubringen."

„Zuerst lerne man das zunächst Liegende kennen, später das weiter und immer weiter Entfernte. — Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtniß, hierauf den Verstand, zuletzt das Urtheil (Er vergißt hier: „Gemüth und Fantasie" und trennt das Urtheil unrichtig vom Verstande, s. §. 19). Denn die Wissenschaft beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung, welche durch die Einbildungskraft (in aristotelischem, beschränktem Sinne) dem Gedächtniß zugeführt wird. Durch die Induction (Abstraction) einzelner Wahrnehmungen bildet dann der Verstand allgemeine Wahrheiten (Begriffe); endlich entspringt die gewisse Erkenntniß aus dem Urtheil über hinlänglich Verstandenes (Kritik, Dialektik). — Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat. —

„In Hinsicht der Sprachen, so lerne man zuerst die Muttersprache, sodann die eines benachbarten Volkes, dann erst latein, griechisch, hebräisch; immer eine Sprache nach der andern. Man fange ja nicht mehre zugleich an, das verwirrt. Ist Einer in mehren Sprachen fest, dann erst mag er sie lexikalisch und grammatisch vergleichen. — Jede Sprache wird besser durch den Gebrauch, durch Hören, wiederholtes Lesen, Abschreiben u. s. w., als durch Regeln gelernt. Diese aber kommen dem Gebrauche zu Hilfe und geben ihm Sicher-

---

einzeln und außer Zusammenhang noch so ängstlich und unter tausend Schlägen auswendig hatte erlernen müssen." — Niemeyer sagt: „Die Frage, ob man die fremden Sprachen gleich Anfangs schulgerecht, oder zuerst durch den Gebrauch, ex usu, erlernen soll, ist schon bei älteren Philologen und Pädagogen zur Sprache gekommen, ist aber von den neuern die Rede, so kann darüber kaum ein Streit sein (?)."

heit. Die Sprachregeln müssen schlicht grammatisch, nicht subtil philosophisch sein (d. h. nicht, wie noch heute oft, nach Formeln, Schematismus und eigenthümlicher Ausdrucksweise besonderer Schulen). — Nur die Muttersprache und das Latein sind bis zur möglichsten Vollkommenheit zu erlernen." — Die Vollkommenheit des Lateinischen forderte er nicht bloß, weil sie damals, als das einzige Mittel des Erlernens der Wissenschaften und des Verkehrs der Gelehrten, darauf Anspruch hatte, sondern er wünschte auch, daß Latein auf der ganzen Erde als Universalsprache herrschen möge, als ein Gegengift der babylonischen Sprachverwirrung. Dieses ist einseitig, der falsche Begriff der Einheit. Es wäre für den äußeren Verkehr allerdings sehr bequem, aber für andere wichtigere Forderungen nachtheilig; daher auch die Vielheit der Sprachen in der Weltordnung gesetzt ist. Die Eigenthümlichkeit, die nationale Einheit der Glieder, ist das Wichtigste, woran sich noch viele andere Beziehungen anschließen.

Eine der wichtigsten Epochen in der Entwickelungsgeschichte deutscher Schulen mit tiefeingreifender Einwirkung nach allen anderen Seiten hin, macht Thomasius, indem er 1687 zuerst ein deutsches Programm schrieb und dann in der Muttersprache seine Vorlesungen hielt. Ihm folgten darin Andere, und mit dem allmäligen, allgemeinen Verschwinden des Lateinischen vom Lehrstuhle der Universität wich es dem Deutschen auch in den Büchern. Der Einfluß auf die Schulen war natürlich der, daß ihnen nun nicht mehr die nächste Aufgabe sein konnte, für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch dieser Sprache einzig Sorge zu tragen, da die Universität dessen nicht mehr so bedurfte und noch weniger das Staats- und Geschäftsleben. Die alte Gewohnheit und andere Veranlassungen bewirkten aber, daß jene alte Forderung noch lange in den Schulen festgehalten wurde und noch sich behauptet, wenn gleich ihr Resultat nicht mehr dasselbe sein kann. Seit länger als einem Jahrhunderte ist auch über das vergebliche Bemühen darum geklagt worden, das hat aber doch nicht vermocht, durch die Erfahrung, wie durch die rationelle Einsicht in die Sache selbst, solche Forderungen aufzugeben. Hecker sagt in seinen „Wohlgemeinten Vorschlägen, wie die Lateinische Sprache bei Würden und Ehren zu erhalten" im Jahre 1749: „Man strebt vergebens, das Lateinische auf seinen vorigen Thron zu setzen; schnitzerische, juri-

stische und medizinische Dissertationen und Candidaten-Examina beweisen, wie sehr es in Verfall gekommen." Er räth dann: bis in das 11. und 12. Jahr Realien zu treiben und dann erst Latein anzufangen. Und der große Philologe Wolf sagt bei Veranlassung des Abiturienten-Edicts von 1811: „Lateinischreden auch? das können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte; oft nicht der Professor Eloquentiae; von Lehrern auf Schulen kaum sechs von hunderten." — Und wie steht es jetzt? Man treibt den Wasserstrom eben so wenig den Berg wieder hinauf und zurück, als man den Strom der Zeit zu diesem Wunder zwingt! —

Nicht unmittelbar in die Anordnung des Schulunterrichts eingreifend, aber als Repräsentant einer besondern Richtung der Zeit in Hinsicht auf die Erziehung und die allgemeinen Prinzipien des Unterrichts, ist zunächst zu nennen Franz Baco (st. 1626). Er wandte mit großer Kraft und glücklichem Erfolge den Blick auf die Natur und die Gegenwart hin. Gegen die Traditionen des Alterthums, die unmündige Hingebung an die Griechen und Römer, und das Nachtreten derselben, erhob er sich. Mit offenem, freiem Blick solle man sich der Natur zuwenden, durch Beobachtung, Induction, sie näher kennen lernen, in ihre Tiefen, dem Quell der reichsten und heilsamsten Wahrheiten, eindringen. Er sprach die Bestrebungen der Zeit nur mit Klarheit und Bestimmtheit aus und bald erhoben sich auch die Naturwissenschaften zu der bewunderten Höhe, wurden im Vergleiche zum Alterthume ganz neue Disciplinen. Daß er mit Anlaß gegeben hat nach dieser Seite hin die späteren Bestrebungen ins Einseitige, zu Uebertreibungen in diesem Lehrobjecte, zu verleiten, den materiellen, nur auf das Aeußere gehenden Realismus zu fördern und die andern Seiten, zunächst die Sprachen und den ewig frischen Inhalt der Ueberlieferungen des Alterthums zu vernachlässigen, oder gar zu verwerfen: das thut seiner Bedeutsamkeit keinen Eintrag.

An Montaigne (st. 1592) mit seinen Gedanken über Kinderzucht und den Angriffen auf den Pedantismus und die Verirrungen der Gelehrsamkeit, reihen sich Locke (st. 1704) und Rousseau (st. 1778). Jener hatte den Privatunterricht zunächst im Auge und die Erziehung Vornehmer zu feinen, klugen Männern. Die Individualität sollte vorzüglich beachtet und ohne Strenge, durch geschickte Leitung das Kind naturgemäß

aus sich herausgebildet werden. Bei Rousseau gewann die Natur eine ganz besondere Bedeutung. Die Sittenverderbniß seiner Zeit verleitete ihn, der Civilisation alle Schuld daran beizumessen, diese dann an sich für verderblich zu erklären und ihr die Natur, d. h. den rohen, den Urzustand der Menschen entgegenzustellen. In den Wäldern sollte die Unschuld, Tugend, das Glück wiedergefunden werden. Die Kirche und die Staatsverhältnisse seiner Zeit boten ihm ebenfalls vielen Anlaß zum Tadel. Auf das Einfache, die natürliche Grundlage sollten auch diese zurückgeführt werden, dies erzeugte den einseitigen Begriff der Freiheit und Gleichheit, in ihrer äußerlichen Unbedingtheit und als neue Grundlage des Staats den Gesellschaftsvertrag nebst der Volkssouverainität, eben auch in ganz abstracter und materieller Auffassung. Die Erziehung und der Unterricht sollten nach diesen Prinzipien gestaltet werden, wo er, wie überall, helle, glänzende Gedanken mit trüben, barocken bunt durcheinander mischt. Er ist von entschiedenem Einfluß auf seine Zeit und noch später gewesen; aber ihm ist zuviel im Guten, wie im Bösen Schuld gegeben. Es waren, wie immer, die herrschenden Ideen, die eben nothwendige Entwickelungsphase des Geistes der Zeit, die ihn, wie viele Andere, ergriff. An seinen Namen wird nur vorzüglich angeknüpft: seine geistreiche, alles fesselnde Darstellungsweise, der glänzende Schimmer, von dem seine Gedanken umgeben sind, haben ihn nur vor Vielen in den Vordergrund geschoben und den Wahn erzeugt, daß er es vorzüglich gewesen, der die Revolution erzeugt und Thron und Altar gestürzt habe.

Diese Ideen, welche sich auf das praktische Leben, die Natur, die Gegenwart bezogen, im Verein mit andern Antrieben der Zeit und Entwickelung, verfehlten dann nicht, auf die Erweiterung und Umgestaltung des Schulwesens durchgreifenden, praktischen Einfluß auszuüben. Die Volks- und Realschulen gewannen Erweiterung und Geltung neben den Gymnasien, aber alles war noch gesondert und auseinanderfallend, die Einheit, der innere, organische Zusammenhang und der mit dem Leben fehlten. Auch die damalige Ausbildung des Staats wirkte hierauf mächtig ein. Wie ein Wechselverhältniß der Bildung mit der Reformation stattfand, so war es jetzt auch mit dem Staat. Die große Bewegung in der Kirche war ein Product der vorhergehenden Geistes- und Lebens-Entwickelung, wie des reicheren

Wissens. Die Kirchenverbesserer nahmen diese Bildung, das Wissen, zu ihrem Beistande im Kampfe und förderten sie dann auch unmittelbar und mittelbar zum eignen Nutzen, wie zu dem der Bildung im Allgemeinen. Wenn der Staat jetzt auch zunächst an das materielle Wohl dachte und den Unterricht zur Förderung dieses unterstützte, so führte das schon durch den innern Zusammenhang des Geistigen und Sinnlichen zu dem Weiteren hinüber; aber er bedurfte für die Staatsgeschäfte auch Männer, die eine höhere wissenschaftliche und Verstandesbildung besaßen, und so mußte er seiner eignen Zwecke wegen auch für diese Sorge tragen. Daß Geist, Gesinnung, Wissen und Können nicht nur Kraft sei und dem Staate diese verleihe, ist zu offenbar, um verkannt zu werden. Nur galt dies im mechanischen Staate — der Staat als Maschine gedacht und bezeichnet, — als das Zweite für ihn; im organischen Staate wird es das Erste. Wie die Bildung also durch den Staat gefördert wurde, so erwiederte sie diese Wohlthat dadurch, daß sie es war, die den Staat auch zu einer weiteren Entwickelung von allen Seiten her forttrieb.

Der Elementar= oder der Volksunterricht hatte sich schon im Mittelalter in den Städten als dringendes Bedürfniß gezeigt; aber nur Dürftiges wurde erzielt. Jetzt dehnte er sich auch mehr und mehr auf das Land aus und die Staatsmacht wirkte für ihn mittelbar und zum Theil auch unmittelbar durch Anordnungen und Unterstützungen. Wenn dies auch weniger aus dem höhern Grunde geschah, Jedem, je nach seinen Verhältnissen, die möglichste Entwickelung des Geistes zu gewähren, — was dem Menschen und dem Leben seine wahre Bedeutung erst giebt, — als dadurch das Volk zu erfähigen, seinen Wohlstand mehr zu befördern und so dem Staate Vortheil zu bringen: so waren die Erfolge doch immer heilsame und führten auch zu einem Ziele, welches man eben nicht dabei im Auge hatte. Es fehlte jedoch damals, wie jetzt, auch nicht an der Besorgniß, daß, wie man es nannte, „der gemeine Mann zu klug werde,“ wozu die falschen Richtungen in der Aufklärung einen nicht unbegründeten Anlaß gaben. Aber diese Hemmungen wurden doch meist von dem richtigen Streben überwogen und erkannt, daß Mißbrauch und Abwege überall unvermeidlich, und die gute Sache nicht aufzugeben, sondern nur das Falsche zu entfernen sei.

Die Forderung der Theorie den Realien das Uebergewicht zu geben und die Hinsicht auf die praktische Brauchbarkeit des Erlernten, führten gemeinsam auf die Errichtung von Realschulen, wo man in die Einseitigkeit gerieth, bei der allgemeinen Bildung der Jugend sofort die besondern Gewerbszweige zu berücksichtigen und das in jene mit aufzunehmen, was den Specialschulen angehört und auf die allgemein menschliche Bildung erst folgen muß. Die erste namhafte Realschule organisirte Hecker 1747 in Berlin. Er verlangte besondere Schulen für die Vorbereitung zu den Facultätsstudien, besondere für den Bürger-, Künstler-, Militair-, Landwirth-Stand, und andere für den Bauer und Tagelöhner. Dieses ergab die deutsche, die Real- und die lateinische Schule. In der Realschule kamen Manufactur-, Architectur-, ökonomische, Buchhalter-, Bergwerks-Klassen nebst andern speciellen Anweisungen für Gewerbbetriebe vor. Es kamen hier und an andern Orten dann noch mancherlei Modificationen hinzu, und artete oft in die auffallendsten Uebertreibungen und Einseitigkeiten aus. Dies auf das Wahre zurückzuführen blieb der Zukunft überlassen. Auch fand die ganze Richtung, sofern sie nur das Rechte verfolgte, nicht sehr allgemeinen Anklang. Vieles trat ihr entgegen. Wie alles Neue wurde es ihr schwer, sich erst einen festen Boden zu erobern und das Alte aus seinen eroberten Rechten zu verdrängen. Man mußte geduldig die Zukunft erwarten. So entwarf der Rector Schöttgen, in Dresden, 1742 einen Plan für den Unterricht für Kinder, welche „unlateinisch bleiben wollten." Er fügte dann hinzu: „Mein Vorschlag ist schon verworfen, ehe ich ihn an das Tageslicht gebracht; aber was liegt daran, ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt;" — und sie verfehlte nicht zu kommen!

Andere erkannten aber auch schon damals, daß diese Sonderungen in verschiedene Arten von Schulen und das Hineinziehn von Lehrstoffen, die jenseits derselben liegen, abzuweisen und in organischer Einheit Anstalten zu begründen seien, wo für Alle die gemeinsame humanistische d. i. rein menschliche Bildung erzielt werde, und daneben auch für die späteren Hauptrichtungen des Lebens und der Berufssphäre heilsam allgemeine Vorbereitungen in einzelnen Abzweigungen damit verbunden werden müßten. So schrieb der oben genannte, berühmte Philologe, der Verfasser des lateinischen Thesaurus, Geßner, um

das Jahr 1753: „Es ist ein gemeiner Fehler der meisten Schulen, daß man in denselben nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen und in dieser Absicht von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert. — Hingegen wird meistentheils dasjenige versäumt, was im gemeinen bürgerlichen Leben bei Künsten und Wissenschaften, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist. Ein wohl angelegtes Gymnasium hingegen muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne.“ — Er theilt demnach die Jugend, die hier unterrichtet werden soll, in drei Klassen ein: „1) die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden, 2) die ihr Glück im Krieg und bei Hofe machen und 3) die beim Studiren bleiben und auf Universitäten gehen sollen;“ wobei er viele Kategorien ausläßt, wie Oekonomen, Forst-, Bau-, Post-Leute u. A. — Er hatte somit nur den äußern Nutzen im Auge; wir erkennen dabei aber noch andere, höhere Rücksichten: den gebildeten Menschen an sich und als Staatsbürger zu erziehn.

Blicken wir auf die Hauptphasen des Unterrichts der besprochenen Zeit und seiner Zwecke zurück, so bietet uns das 15. Jahrhundert dar: die Wiedererweckung der klassischen Literatur, wo einzelne Männer überall und besonders auch in Deutschland hervortraten, die vielfachen Samen ausstreuten, der später erst der allgemeinen Bildung zu Gute kam und im Inhalte, wie in der Methode Verbesserungen hervortrieb, was im 16. Jahrhundert sich in Errichtung neuer Schulen und Verbesserung der bestehenden offenbarte. Hier waltete strenge Zucht; Zwang zum Lernen; Lateinisch, besonders zu sprechen und zu schreiben, war das Ziel; das Alterthum war überall Vorbild; schroffe Sonderung der Gelehrsamkeit vom Leben zeigt sich. Mit dem 17. Jahrhundert begannen die Gegensätze davon sich geltend zu machen: milde Zucht, freie Neigung und Liebe zum Lernen zu wecken; der Muttersprache, der Gegenwart, dem Leben, den Wissenschaften wandten sich die Schulen mehr zu. Im 18. Jahrhundert trug diese Richtung ihre Früchte und artete zum Theil aus, wie z. B. in den Philanthropinen in viel-

fachen Beziehungen. Neben einander behaupteten sich im 17. und 18. Jahrhundert drei verschiedene Bildungsweisen: 1) die lateinischen Schulen oder Gymnasien, wo die alten Sprachen und zwar besonders das Lateinische die Hauptsache ausmachten und sich die Vorbildung für die Universitäten allein zum Zwecke setzten und so der Gelehrsamkeit dienen wollten; 2) die vornehme Bildung, die der Weltleute, denen französische Sprache, Literatur und Lebensanschauungen, als Grundlage diente — beide antinational — und 3) das einzige Nationale, die Muttersprache mit den Realien für die Bürgersleute, in Volks- Bürger- oder Realschulen.

Das Ende des 18. und das 19. Jahrhundert, diese alles umgestaltende, mit beschleunigter Geschwindigkeit die Entwickelung nach allen Seiten hin hervortreibende Zeit, hat dann auch auf diesem Gebiete nicht verfehlt die früheren Richtungen zu verfolgen und vielfach weiter- und um zu bilden. Wechselnde Systeme, Uebertreibungen, Einseitigkeiten, Kämpfe sind hier in Menge zu verzeichnen. Uns genügt die Hauptrichtungen nur anzudeuten, da diese Verhältnisse der Gegenwart allgemeiner bekannt sind.

Das Volksschulwesen, oder der elementarische Unterricht, der niedrigsten Bildungsstufe dienend, hat bei uns eine Verbreitung gewonnen, wie in keinem andern Lande. Aber auch seine innere Entwickelung erfreut sich der vielseitigsten und ernstesten Bemühungen, wobei es freilich auch an Einseitigkeiten und Uebertreibungen nicht gefehlt hat. Die stärkste Bewegung hat hier Pestalozzi herbeigeführt. Er war eine empfängliche, lebendige, anregende Natur. Unruhig durchwanderte sein Geist viele Richtungen, zur gleichmäßigen, folgerechten Gestaltung gelangte er nicht; dies ist die Aufgabe seiner Nachfolger, welche die Grundideen weiter auszubilden und ihnen ihr Maß, richtige Anwendung, so wie ihre Einheit mit Anderem zu geben haben. Das Erste was er fordert, ist, als Grundlage aller weitern Bildung, die in der Familie, und besonders der Einfluß der Mütter. Iselin hat, wenn auch etwas übertrieben, aber in der richtigen Beschränkung doch sehr wahr, gesagt: „Wenn man die Geschichte aller Männer genau wüßte, die sich durch Rechtschaffenheit und Tugend ausgezeichnet haben; man würde unter zehn immer neun finden, welche diesen Vortheil ihren Müttern schuldig waren. Es ist noch nicht genug anerkannt,

wie wichtig eine unschuldig und untadelhaft zugebrachte Jugend für das ganze Leben eines Menschen ist; wie fast alle, die diesen Vortheil genossen haben, ihn niemanden schuldig gewesen sind als ihren Müttern, und wie sehr überhaupt die Vollkommenheit und das Glück der Menschheit sich auf Weiberverstand und Weibertugend gründet." — Wenn wir das Gemüthsleben als eine schöne Eigenthümlichkeit der Deutschen anerkennen (§. 8), und damit im Zusammenhange das traulichere Familienleben, so wird es auch überall mit der Schule in engster Verbindung stehen müssen, und großen Vorzug vor den öffentlichen Erziehungsanstalten haben, wo eine große Zahl von Kindern, jenem Boden entrückt, zusammenlebt. Der Einfluß der Frauen ist dabei gewiß ein großer, was zu entwickeln hier nicht am Orte; nur das mag bemerkt werden, daß dann aber auch alles auf die richtige Bildung dieser ankommt, die noch vieler Verbesserungen bedarf.

Das Zweite bei Pestalozzi ist dann die Forderung, daß der Mensch von innen herausgebildet werden müsse. Aus ihm heraus sei alles zu entwickeln, nicht aber bloß in ihn hinein das Wissen zu schütten. Dies ist zu beschränken. Wenn wir nicht mit Platon und Andern glauben, daß die reinen göttlichen Ideen als angeborene, sogleich fertige nur hervorzurufen sind, — wir uns ihrer bloß zu erinnern brauchen, — sondern daß die irdischen nur jenen ähnlich und durch die verschiedenen Seelenthätigkeiten gesetzmäßig in Verbindung mit den gegebenen Stoffen in der Natur und dem Leben, erzeugt werden: so kann diese selbstthätige, schöpferische Kraft nicht eher von Erfolg sein, bis die Kinder schon eine größere Masse dieses Stoffes aufgenommen haben und durch fremde, überlieferte Ideen und entwickelte Denkthätigkeit wenigstens erst die Fackel der Vernunft in ihnen angezündet worden. Es ist gewiß, daß von der frühesten Zeit an alle Seiten der Seelenthätigkeiten sich regen und in Bewegung setzen, aber dies ist noch sehr unvollkommen und naturgemäß gehen einige den andern in ihrer Reife voraus (§. 19). Im Kinde dürfen daher nicht so früh und überwiegend die Verstandeskräfte in Anspruch genommen, oder gar ihre Thätigkeit mit Bewußtsein vollzogen werden. Die sogenannten Denkübungen, um den Verstand der zarten Jugend zu entwickeln, die durch Analysiren, Abstrahiren, Reflectiren, Urtheilen, in abstracter Weise und wissenschaftlich, bewußt ge-

schehen sollen, sind nur ein Beweis des Unverstandes, der sie fordert. Nur unbewußt dürfen sie an dem Concreten geübt werden und so sich naturgemäß entwickeln; sie sind hier höchstens anzuregen. Gemüth, Fantasie und das natürliche, unmittelbare Denken kommen sonst nicht zu ihrem Rechte. Ein inhaltarmes, einseitiges, eingebildetes Erkennen, Beurtheilen und Anwenden der Dinge und Begriffe ist sonst die Folge. Diese heuristische Methode ist zur rechten Zeit, auf die rechte Art und mit Maß angewandt, gewiß ein wesentliches Erforderniß und ist zur recht fruchtbaren Bildung unbedingt erforderlich. Aber bei dem ersten elementarischen Unterrichte, darf sie ihre volle Anwendung nicht finden. Sie wird hier leicht auch zum leeren Schematismus, besonders bei der Bildungsstufe, welche die Elementarlehrer erlangen. Es ist die schwerste Kunst und nur bei der höchsten Entwickelung des Lehrers selbst ganz nutzreich. — „Die Kinder sollen dann auch alles verstehn, was von ihnen gelernt wird.“ Das Verstehn haben wir freilich als eins der Hauptmomente des Lernens anerkennen müssen. Aber dies ist nicht so unbedingt zu nehmen und das Verstehen selbst hat seine Stufen. Es ist zuerst ein dunkeles, ein Fühlen, ein Unvollkommenes. Bei den Kindern kommt Weniges über diese Stufe hinaus. Dann wird es zu einem klaren, bewußten, das Wesen und den Grund der Sache völlig erkennenden. Wie viel bleibt aber selbst für die Gereiftesten hier oft noch zurück, wo das nicht erreicht wird; und den letzten Grund von Allem erkennen wir überall nicht vollkommen. Es ist also thöricht von Kindern zu fordern, daß sie von Jedem, was ihnen geboten wird, ein volles und wirkliches Verständniß haben sollen. Nur relativ ist dies möglich und führt nicht in das Gegentheil hinüber: bloß blind und todt in das Gedächtniß alles aufzunehmen und nur zu glauben, nie zu prüfen, nie zu urtheilen, nie zu erkennen. Auch hier müssen die beiden Gegensätze: Verstehn und Fühlen, je nach den Umständen in das rechte Verhältniß zu einander treten; was allein die Wahrheit ergiebt. Es soll also diese heuristische Methode hier nicht verworfen werden, nur nicht zu Anfange, sondern zum Schlusse soll sie erst mehr zur Anwendung kommen, wo der Stoff schon reicher vorhanden und die unmittelbare Thätigkeit des Denkens und Findens vorgeübt erscheint. Dies wird zunächst auf der höhern Stufe der Elementarschulen eintreten, wo man sie Stadt- oder

Bürgerschule nennt, die aber auch den Landschulen nicht überall versagt werden soll. Diese Stadtschulen vermischen sich aber jetzt noch zu oft mit den Real= oder höhern Bürgerschulen, oder den einseitigen Anstalten der höchsten Bildung, worüber später noch zu sprechen ist.

Diese höhern Bürger= oder Realschulen haben sich in der neuern Zeit einen wichtigen Platz unter den Unterrichtsanstalten erobert. In Preußen ist ihre Zahl auf **100**, den **117** Gymnasien gegenüber, gestiegen. Aber ihr Wesen steht weder in der Theorie, noch in der Praxis fest. Im Allgemeinen wird gesagt: sie sollen für das höhere bürgerliche Leben, für die Gewerbe vorbilden, während die Gymnasien für Universitäts= oder Facultäts=Studien. Abgesehn davon, daß sehr zahlreiche Klassen von spätern Staatsbürgern in keinem dieser scharfen Gegensätze ihre Stelle finden, so hat sich der Gegensatz auch nicht überall in seiner Reinheit erhalten. Mehre Realschulen nehmen den Stoff der Gymnasien in sich auf — nennen sich auch Realgymnasien, — und entlassen zur Universität. Dagegen bilden auch wieder Gymnasien Realklassen, bald geschickter, bald ungeschickter, um den Nichtstudirenden zu dienen. Darin liegt der natürliche Drang nach einer Einigung, der aber noch nicht zur Klarheit und Reife gediehen ist.

Wenn aber beide streng auseinander gehalten werden sollen, so waltet noch ein heftiger Streit darüber, was für Lehrgegenstände das Unterscheidende und die Grundlage der Realschulen bilden soll. Das Gewöhnliche ist hier die Naturwissenschaften mit der Mathematik dafür zu erklären; freilich ist auch der Vorschlag gemacht worden, „die lateinische Grammatik" als ihre sichere und gefahrlose Basis zu erklären, oder von anderer Seite „griechische Kunst und Wissenschaft in Uebersetzungen." Dagegen erklären auch wieder die radikalen Realisten dem Alterthume überall den Krieg und mit ihnen wollen auch Humanisten, engerer oder weiterer Regel, das Lateinische ganz aus den Realschulen verbannen. Die Realisten sagen: „es ist unnütz;" diese: „es kann hier nicht gedeihen, kommt nicht zur Frucht; andere Bildungsmittel ersetzen es." — Hier soll nur historisch der Stand der Sache angegeben werden; später werden wir auch weiter darüber zu sprechen haben.

Die Gymnasien haben in dieser mächtigen Entwickelungsperiode nicht minder eine Fortbildung und — oft nur zu große

Erweiterung erhalten. Das, was die frühern forderten, ist geblieben, gesteigert, veredelt worden und dazu noch Neues hinzugetreten. Seit Ernesti und Heyne ist eine glänzende Reihe von Philologen zu erblicken, welche die Alterthumsstudien in Hinsicht der Sprache, wie besonders auch des Inhaltes, zu einem Reichthum, zu einer Höhe und Bedeutsamkeit gebracht haben, die bewundernswürdig ist und sie erst recht fruchtbar machen. Was ist nicht für die Grammatik, was für die Kritik, was für die Kunstlehre, was für Mythologie, Antiquitäten u. s. w. geschehen! Der innere geschichtliche und wissenschaftliche Zusammenhang führte dann auch auf Sprache Literatur, Alterthum u. s. w. Indiens und des ganzen Orients, wie des alten, mittlern und neuern europäischen Occidents und noch weiter hin. Dies forderte eine große Theilung der Arbeit für die Gelehrten. Aber die armen Schüler sollten ein gutes Theil von dem, was ihre verschiedenen Lehrer der orientalischen, classischen, romantischen, altgermanischen Philologie ausgebeutet hatten, in Empfang nehmen! Da man nun ferner eingesehen hatte, daß die Philologie allein nicht mehr für die Jugendbildung ausreichte, so wurden in großer Erweiterung, oder fast neu, auch die Geschichte, die Naturwissenschaften, die Mathematik, die Muttersprache, mit dem was sich daran knüpft, die neuern Sprachen u. s. w. hinzufügt und die Lehrer dieser Gegenstände meinten mit gleichem Rechte die ausgedehntesten Forderungen an ihre Schüler machen zu müssen! Was war die Folge? Einzelne ausgezeichnete Köpfe sammelten wirklich eine bewundernswürdige Masse aller dieser Stoffe in ihrer Fülle und Vertiefung auf. Sie wurden junge Gelehrte. Aber wie stand es mit ihrer Individualität? Wie mit der freien Entwickelung und Frische ihrer Geisteskräfte? Verarbeiteten sie die Schätze und wußten sie dieselben anzuwenden? Und brachten sie nicht, so wie die geistige Gesundheit, auch die körperliche zum Opfer? Wenn man Lorinser dadurch widerlegen wollte, daß man die Gymnasien besichtigen ließ, ob die Jugend denn wirklich so bleich, so verkümmert, so elend aussähe, und das nicht gefunden wurde; so ist eine solche Okularinspection an sich ein Mißliches, zumal wenn sie von der Gegenpartei unternommen wird. Dann vergaß man auch, daß die Folgen sich erst später herausstellen, die Kraft der Jugend widersteht meist noch anfangs und wird nur langsam in ihrer Wurzel gebrochen. Etwas mehr physio-

logische Kenntniß, als gewöhnlich verbreitet ist, würde a priori schon entschieden haben. Und endlich denke man nur daran, daß die Natur sich vielfach selbst hilft. Viele sorgen durch ihre Trägheit für die Erhaltung der Gesundheit. Das Turnen sollte auch helfen; es ist ein Nothwendiges und Wesentliches in vieler Hinsicht, aber das Wunder kann es nicht bewirken, überreizte und krankhafte Seelen, sammt dem leidenden Körper, wieder herzustellen. — Bei den mittleren Anlagen und Kräften war der Erfolg, daß alles Andere von denen, die das Abiturienten-Examen machen wollten, vernachlässigt wurde und sie nur auf die alten Sprachen und zumal auf das, was den Ausschlag dabei giebt, auf Grammatik und die schriftlichen lateinischen Arbeiten, ihren Fleiß concentrirten.

Hier scheint nun ein unlösbares Dilemma vorzuliegen; es lautet: „die höhere ideale Bildung ist unerreichbar, denn wenn man alles, was sie fordert, der Jugend zumuthet, so unterliegt diese oder vernachlässigt das Meiste; wenn man aus der Einheit und Harmonie derselben Wesentliches ausscheidet, so wird sie eben nicht erreicht." — Doch hat schon Comenius in dem, was wir vorher von ihm angeführt haben, Andeutungen zur Lösung gegeben. Viele Andere haben es versucht und auch wir wollen es jetzt thun. Aber eben nur ein Versuch soll es sein; der Zeit und dem Zusammenwirken Vieler allein kann dies wahrhaft gelingen.

§. 21. Wenden wir uns nun zu dem, was uns als die Anforderung der Gegenwart an die Schulen erscheint, mit besonderer Beziehung auf deutsche Nationalität: so finden wir hier zuvörderst zwei Arten derselben, nämlich zuerst niedere, oder die Volksschulen, oder wie man sie nennen will. Ihr Wesen bestimmt sich so: die Volksschulen haben die Aufgabe den Handarbeitern unter den Landleuten und Gewerbetreibenden die Entwickelung zu geben, welche bei den Beschränkungen ihrer Verhältnisse, ihrer Zeit und ihrer Vermögensumstände nur erreichbar bleiben. Gewöhnlich verlassen jene mit dem 14. Jahre die Schule. Es kommt dann darauf an das aufzufinden, was bis zu diesem Alter erreichbar und was für jene überhaupt das Nützlichste ist. Da ist erst der Stoff des Wissens aufzusuchen, sowohl seiner Art, als auch seinem Maße nach. Sodann wird an diesem die Entwickelung der Geisteskräfte, so weit sie hier möglich ist, die nächste Aufgabe sein und mit der Methode im engsten Zu-

sammenhange stehn. Endlich muß die Gesinnung, die Sittlichkeit ihre Grundlage hier empfangen. Wenn auch andere Unterrichtsgegenstände auf diesen höchsten Zweck mit hinzuwirken haben, so ist es doch der in der Religion insbesondere, dem hier das Hauptgeschäft zufällt. An diesen wird zugleich auch vorzugsweise die Entwickelung der Seelenkräfte sich anknüpfen. Er zerfällt aber hier, wie überhaupt in zwei Theile: in den allgemeinen, den christlichen überhaupt, wovon die feste Grundlage in den Evangelien zu finden ist. Die Worte und Handlungen des Stifters einer Religion, in ihrer Ursprünglichkeit und Reinheit, können doch allein nur ihre Wesenheit ausmachen. Was diese voraussetzen, — das alte Testament — gilt dann nur so weit, als es in seinem reinen, geistigen Theile damit in Einklang steht. Es wird dann auch selbst dies nicht immer von Christus so gelassen, wie es ist, sondern nur erhöht, verklärt, vergeistigt, darin aufgenommen, verwandelt und mit dem Seinigen verschmolzen. Christus wollte nicht „einen neuen Lappen auf ein altes Kleid flicken;“ nicht „Most in alte Schläuche fassen.“ Der neue Most, auf alten Reben gewachsen, ist die neue Lehre; sie ist eins in sich. Aber der Most muß noch erst den Gährungsprozeß durchmachen, ehe er zum Weine wird; in ihm selbst aber liegt schon das Ferment, durch welches er bewegt, und dann zu dem Weine geklärt wird. Nichts darf ihm beigemischt werden, der Winzer hat nur für die äußern Bedingungen zu sorgen, wie Temperatur, passende Gefäße, unterstützende Pflege überhaupt, damit aus dem Moste der beste Wein, der heilsame, stärkende, hervorgehe. Diese Winzer sind dann die Apostel und alle spätern Männer, welche die Entwickelung der Kirche weiter besorgten. Sie dürfen nichts Fremdartiges, oder gar Widersprechendes hinzuthun, sondern nur weiter das in der Grundlehre Enthaltene entfalten, näher bestimmen und dem Leben nach den jedesmaligen Verhältnissen der Zeit, als sittliche Grundlage unterlegen. Dies ist der zweite Theil des Religionsunterrichtes, der besondere, confessionelle. Jener erste allgemeine, allen Confessionen — wie es sein sollte — zu Grunde liegende Unterricht, fiele dann zunächst der Schule, der andere aber der Geistlichkeit für die Catechumenen zu. Die Schule hat dann in zwei Stufen ihre Aufgabe zu beenden. Die erste enthält den geschichtlichen Theil, die Anschauung, das Gefühl und Gemüth zunächst in Anspruch nehmend; wie man

es gewöhnlich bezeichnet: „das Leben Jesu," dem die Kenntniß der jüdischen Geschichte und Glaubenslehre vorausgehn muß, womit weiter überhaupt Bibelkenntniß und die Umrisse der Religionsgeschichte zusammenhängen. Die andere Hälfte ist dann die Lehre für das vernünftige Verständniß, das Begreifen derselben zusammengestellt und erklärt; — nicht der Katechismus, der gehört den Geistlichen an. Vieles aus ihm wird aber dort auch schon vorkommen. Dies würde zugleich hier, wie bei dem höhern Unterrichte, einst möglicher Weise einen gemeinsamen Religionsunterricht für alle Confessionen in der Schule zulassen und den Uebeln der feindseligen Trennung begegnen, welche der Nationaleinheit so verderblich sind. Ich weiß aber sehr wohl, daß ich das hier hinzuzufügen hätte, was vom Rector Schöttgen 1742 oben (§. 20) in Hinsicht seines Schulplanes angeführt worden ist.

Der Abgeordnete Bassermann sagte in der Badenschen Kammer, in Bezug auf den Lehrplan der Volksschulen unter Anderem: „Was ich an unserem Volksunterricht tadle, ist, daß er unsere Kinder für religiöse Empfindungen stumpf macht, ja ihnen die Religion geradezu verleidet. Das Gemüth der Kinder ist vor dem Schulbesuche den religiösen Empfindungen zugänglich. Kaum aber betritt der Knabe die Schule, so hört das Entfalten von Innen heraus auf. Statt daß dem Knaben durch eine, für Kinder passende Naturlehre die Allmacht Gottes, oder an der Hand moralischer Erzählungen, an Beispielen, die Tugendlehre faßlich gemacht werde, dringt man auf der ersten Seite des Katechismus sogleich mit dem Augsburger Glaubensbekenntniß auf das Kind ein, wo es dann von der Hölle, von der Gemeinschaft der Heiligen, der Auferstehung des Fleisches und andern Dingen hört und liest, und im weiteren Verlauf des Katechismus in alle Mysterien, in die Lehre von der Erbsünde, der Dreieinigkeit und ähnliche Begriffe hineingezwungen wird, an denen sich schon seit mehr als 1000 Jahren die Theologen vergebens müde erklären, und die das einfache kindliche Gemüth nimmermehr fassen kann. Wahrlich, unser Religions-Unterricht tödtet die Religion, und hierin mag sich auch die Erklärung der Erscheinung finden, daß, wo in spätern Jahren sich noch Religiosität entwickelt, diese in so vielen Fällen nur noch auf dem Wege des Fanatismus und der Verzückung möglich ist." — Was er hier tadelt und ablehnt, dem wäre beizustimmen,

aber nicht dem, was er dafür setzt und fordert, in gleicher Weise. Ihn mag die Furcht vor den Verirrungen der Orthodoxen, Mystiker, Pietisten und den Verunstaltungen des reinen Glaubens, mit allen den bösen Folgen, wohl in das andere Extrem hinübergetrieben haben. Nehmen wir aber die Sache an sich, so wird der Anfang mit den biblischen Erzählungen zunächst von der Person des Heilandes keine Gefahr, sondern den größten Nutzen bringen. Die Fantasie und das Gemüth finden hier gleiche Belebung und Erwärmung. Das Bild des Göttlichen, sein Wirken und Leiden, seine Aufopferung erwecken die höchste Liebe und Bewunderung für ihn, mahnen unwiderstehlich zu seiner Nachfolge und bereiten darauf vor seiner Lehre sodann mit größtem Eifer und Sorgfalt sich hinzugeben. Alle Wahrheit aber tritt uns erst in Hüllen entgegen, und die Geschichte ist die vollkommenste und schönste von diesen. Wenn sie auch oft Wahrheit und Dichtung, wirkliche Begebenheiten und Sagen, mischt, so thut das ihrer Bedeutung keinen Eintrag, sofern nur die Zuthaten nicht ihrer innern Wahrheit widersprechen und sie bloß mit dem Schmucke, den Reizen der Fantasie umgeben. Es ist genug, wenn man erkennt, daß beides sich wo zusammenfindet. Es streng, besonders in dunkeln Zeiten, im Einzelnen zu sichten und zu scheiden, ist ein vergebliches Bemühen, nur Meinung, Subjectivität des Kritikers. Die nicht Bild, Dichtung, Sage in der Bibel zulassen wollen, sondern Alles dort wörtlich und geschichtlich wahr annehmen, sind hinlänglich überführt worden, daß sie dies nicht durchzuführen vermögen. Die sich Rechtgläubige nennen, und doch die Freiheit der Forschung, die Kraft der Wissenschaft, die Rechte der Vernunft bei der Auslegung in Anspruch nehmen und sie unbedingt fordern, behalten sich doch immer einen Theil des Gebietes vor, den die Kritik nicht betreten darf; was nicht zu erkennen, zu deuten möglich und dazu unchristlich sei. Jeder zieht aber die Grenze hier anders. Christlich ist aber doch eigentlich nur was Christus angehört, was er lehrt, fordert, was von ihm ausgeht, was in den Evangelien zu suchen und richtig zu erforschen ist. Die Beglaubigung der Wahrheit, „der frohen Botschaft,“ die er bringt, kann sodann in nichts Anderem liegen, als in ihr selbst, ihrem Inhalte, ihren Ideen, Enthüllungen. Was sollten da auch äußere Beglaubigungen dem nützen, der den Geist der Wahrheit selbst erkennt und von ihm erfüllt

wird? Und bei wem dieses nicht stattfindet, was werden alle Versicherungen, Wunder und Zeichen bei ihm bewirken? Unmöglich eine innere Ueberzeugung, wie Christus sie fordert; er wird eben so den „falschen Propheten,“ die angekündigt und häufig genug erschienen sind, glauben, wenn die Umstände es begünstigen. Also wollen wir dem Kinde erst die Erzählungen, von der Verkündigung des Engels, bis zur Himmelfahrt einfach und schlicht, als eine geschichtliche Ueberlieferung vorführen, ohne Erregung von allerlei Bedenken, beliebiger Prüfung und Deutung, aber eben so wenig mit Hervorhebung einzelner Punkte, welche die Grundlage der Wahrheit und der Glaubenslehre ausmachen sollen. Diese Wahrheit selbst bleibt der nachherigen, weiter entwickelten Lehre selbst überlassen. — Allmacht Gottes, Moral, Tugend zur Anschauung zu bringen, in Beispielen vorzuführen, so auf das Gefühl und Gemüth zu wirken, der begreifenden Vernunft vorzuarbeiten: das wird im Religionsunterrichte hier einzig den biblischen Erzählungen überlassen bleiben müssen. Daß dies auch auf anderem Wege geschehen muß, wird nicht abgeleugnet, aber in den Religionsunterricht darf es sich nicht einmischen oder ihn ersetzen wollen. Die „Naturlehre,“ und mehr noch die „Geschichte und die Kunst,“ haben auch diese Aufgabe, aber durch und für sich sie zu lösen, so wie in der rechten Weise, mittelbar, nicht immer mit dem Finger darauf hinweisend. Wie die Gottesverehrung, oder der Gottesdienst ein dreifacher ist: der stille, einsame, häusliche; dann der öffentliche kirchliche und endlich der in allem Denken, Leben und Thun, wo sich der Dienst Gottes, d. i. die Erfüllung seines Willens darstellt: so ist es auch mit der Belehrung darin. Erst ist es das allgemeine Christenthum, „die allgemeine Kirche,“ die der Schule und Allen zufällt; dann die besondere Kirchenlehre, die von den Geistlichen ertheilt wird, und drittens das Leben, der öffentliche Gottesdienst, die Bücher und der eigene Geist, die überall und fortwährend wirken und bis zum Grabe begleiten.

Die andern Unterrichtsgegenstände der Volksschule einzeln zu betrachten, gehörte einem speciell pädagogischen Werke an. Hier mag nur so viel gesagt werden, daß auf dieser, auch wenn man sie zum Theil für Strebsamere und glücklicher Gestellte höher, oder über das 14. Jahr der Jugend hinausführen und die ursprüngliche Idee der jetzigen höhern Bürgerschulen mit in

sich aufnehmen will, man doch: keine fremde Sprachen, weder Lateinisch noch Französisch, zulassen darf, sondern sie rein deutsch bleiben müsse. Der nothwendigen und für alle Zwecke der Bildung ausreichenden Gegenstände giebt es sonst hinlängliche und wenn diese hier zu der vollen Kraft und Befruchtung gelangen sollen, so darf ihnen die Zeit nicht entzogen und die Kraft nicht durch fremde Sprachen zersplittert werden. Die Muttersprache kann, für sich allein betrieben, alles das hier bewirken, was für die sogenannte formelle Bildung durch die Sprache erwartet wird; man kann auch die volle Herrschaft über sie, ihren Gebrauch im Leben und für die Wissenschaften, durch sie allein erwerben. Die Bedeutung fremder Sprachen für die höhere Bildungsstufe werden wir später erkennen. Daß man sie aber auch schon auf dieser vielfach fordert, hat seinen Grund vorzüglich in einem Wahne, der sich zum hartnäckigsten Vorurtheile verknöchert hat. Man sagt nämlich, „nur an fremden Sprachen, die uns objectiv entgegentreten, könne man bestimmt und klar die Gesetze und das Wesen der eigenen Sprache erkennen und durch den Reflex der fremden auch erst wirkliche Einsicht in die Muttersprache gewinnen und wahrhaft Herr über dieselbe werden.“ Was darin Wahres ist, bezieht sich auf gelehrte Sprachforschung und überhaupt auf die Anforderungen des höhern Wissens, wie es in der geschichtlichen Entwickelung sich jetzt nothwendig erweist. Aber, daß durch fremde Sprachen allein der Sprachsinn und der Gebrauch der Muttersprache, für richtige, klare und schöne Darstellung, bedingt ist, läßt sich rationell widerlegen und ist auch öfters geschehn, — doch ist dies weitläuftig und überzeugt die andere eingewurzelte Meinung auch nicht leicht. Kürzer und zwingender sind dagegen die Thatsachen. Die Inder und die Griechen z. B. haben doch, allgemein anerkannt, die entwickeltsten und reichsten Sprachen und in Hinsicht des mannigfachsten Gebrauches, der Darstellungen in schöner und erschöpfender Weise, sind sie doch wohl noch nicht von irgend einem Volke übertroffen worden, welches mehre Sprachen lernte, während jene bekanntlich nur ihre Muttersprache kannten. Sie hatten dabei noch den Vortheil eigenthümlich, aus einem Gusse, in einem Geiste zu erscheinen. Und bei uns sollte das anders sein? Bei uns kommt noch hinzu, daß die Lehrer in diesen deutschen Schulen fremde Sprachen wissen sollen und was

daraus für wirklicher Nutzen zu ziehen ist, ihrem Unterrichte in der Muttersprache zu Gute kommen lassen können, ohne daß die Schüler selbst zu dem hier immer nur dürftigen Erlernen jener selbst angehalten werden. Das Ziel der Bürgerschule, wie weit man nun auch die Entwickelung führen möge, bleibt immer, — außer der allgemeinen Bedingung, — die Seele des Menschen nach den Umständen möglichst zu entwickeln und mit den überall fruchtbarsten Kenntnissen zu erfüllen, um Glieder für das geselligen und Gemeinde-Leben zu erziehen. Die besondern Gewerbe werden für sich gelernt. Zu ihnen bereitet die Schule nur mannigfach vor. Aber für die Wirksamkeit in den gemeinsamen bürgerlichen Angelegenheiten hat sie auch unmittelbar die Grundlage zu geben. Nicht das Steuer- oder Vermögens-Quantum allein dürfte das Recht zur Wählbarkeit für städtische Aemter ergeben, sondern nur in Verbindung mit dem Zeugnisse, daß der höhere Unterricht in der Stadtschule mit Erfolg genossen worden. Nur die hinlängliche Intelligenz kann der Städteordnung ihr Gedeihen und ihre Wahrheit verleihen. Was dazu alles bei dem Unterrichte zu fordern ist, muß hier unerörtert bleiben.

§. 22. Das Zweite ist nun der höhere Unterricht. Die Bildungsanstalten für diesen fordern wir nur von einer Art. Dies erlaubt die Sache selbst; dies fordert die Pflege der Nationalität.

Die Sache selbst. Ist der Geist, das Wissen — die Bildung, — jetzt wirklich die erste Macht, die das äußere Leben der Völker, von der Familie bis zum Staate hin, gestaltet und beherrscht (§. 1): so wird der Theil, den der Unterricht daran hat, auch von größter Wichtigkeit sein. Was dann von diesem für die allgemeine Entwickelung gefordert wird, kann nicht ein Verschiedenes sein. Die Idee des vollkommenen Menschen ist eine und dieselbe: das rein Menschliche für sein inneres und äußeres Leben. Das Besondere, neben diesem Allgemeinen, fällt jenseits der Schule. Es gehört der spätern Berufswissenschaft und der bürgerlichen Stellung an. Wird diese schon hier berücksichtigt, so hebt das die Bestrebungen der allgemeinen Bildung auf, oder trübt und verunstaltet sie. Die bloße Vorbildung aber zum spätern Leben vereint sich mit der rein menschlichen und nationalen. Wie das möglich ist, hat die Organisation der Schule nachzuweisen.

Zu den philanthropischen Träumen gehört auch der, eine Zeit zu hoffen, wo der Hirte oder der Pflüger, während seines langweiligen Geschäftes, den Horaz lesen werde. Bei diesem Dichter selbst hätten jene Weisen ihr Bild in dem Bauern erkennen mögen, „der an dem Flusse stehend, erwartete, daß dieser abfließen und er trocknen Fußes an das andere Ufer gelangen werde." Die Verhältnisse aller Art verhindern, daß nicht alle Menschen die höhere Bildung erlangen können; Viele müssen sich mit einer niedern begnügen, die aber nicht gerade durch einen jähen Abgrund von der höhern getrennt ist, über den keine Brücke hinüber trägt. Dort sind factische Abstufungen und auch die höhere hat so ihre Stufen. Aber theoretisch muß man doch für jede von beiden eine allgemeine Norm annehmen, die man im Auge behält und die in beiden das Höchste und Ideale bezeichnet. Wer das nicht erreicht, hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn er den Nachtheil davon erduldet; ihm konnte nur die Möglichkeit zum Wahren eröffnet werden. Die sich den höher Gebildeten zuzählen wollen, müssen, bei voller Berechtigung dazu, auch alle die Bedingungen zu erfüllen suchen, welche in dem Verkehre mit den ihnen Gleichen erforderlich sind, um ihnen die Achtung und die geistige Ebenbürtigkeit zu sichern. Wenn wir bestimmte Stände hier meinen sollten, so würden wir in der Kürze nur sagen: alle, sowohl Gutsbesitzer, als Kaufleute, Fabrikanten u. a. vermögende Privatleute, wie auch sämmtliche Klassen der Staatsbeamten, die eine wissenschaftliche Ausbildung erlangen müssen und sich im Range mit andern gleichachten, haben die ganze höhere Schulbildung zu erwerben, wenn sie dem Geiste der Zeit entsprechen wollen, sowie den Forderungen der rein menschlichen und nationalen Reife. Denn die Bildung ist ein Hauptmoment der Nationalität. Durch ihre Erhöhung wird die sittliche Kraft jener gesteigert. Allmälig rückt man z. B. in Preußen dieser Anforderung höherer Schulbildung für Beamte auch näher; vielleicht oft aus andern Gründen, aber es kommt uns nur auf die Sache an. Früher genügten nämlich niedere Stufen der Schule für mehre Zweige, die doch eine gleiche und oft höhere Achtung und Würdigkeit in Anspruch nahmen. Einige haben endlich das letzte — Abiturientenprüfung — zur Bedingung gemacht, wie z. B. das Forstfach; andere sind von Tertia nach Secunda fortgerückt, wie das Militair; daran noch einige weitere Forderungen knüpfend, was schon das Resultat

im Hintergrunde hat, daß auch der letzte Schritt bald geschehn wird; und wirklich möchte es hier auch, aus vielen Gründen, nöthiger sein, als bei andern Fächern, was wir aber, so wichtig es erscheint, hier doch nicht weiter verfolgen können. — Noch andere werden bald zu folgen sich genöthigt sehn.

Wenn eine Art der Schulen also schon aus dem Grunde der gleichen Bedingungen der Bildung, wenigstens hinreichend erscheinen, so werden sie in geselliger, staatsbürgerlicher und endlich nationaler Hinsicht nothwendig. Sie fördern die Einheit, beugen möglichst also der Zwietracht, Spaltung, Sonderung vor. Harmonie, wechselseitige Verständigung und Anerkenntniß sind aber für jene drei Beziehungen Hauptbedingung. Der Keim zu allem wird in der frühern Jugend, durch Anschauungen und Gewohnheit, tief und unaustilgbar gelegt und entwickelt. Verschiedene Bildungsweisen geben den Geistern ganz divergente Richtungen und frühe Sonderung der Stände, oder Berufssphären, legen den Grund zu der traurigsten Einseitigkeit, Dünkelhaftigkeit, Fremdheit, dem Kastenthume der Zöglinge für das spätere Leben. Was von Vorurtheilen, eingeräumten, unberechtigten Vorrechten schon so zeitig in die Gemüther gelegt wird und mit allen Fasern des Denkens und Wollens dann eng verwächst, die ganze Lebensanschauung begründet: das sollte im reiferen Alter sich nicht verstärken, sondern ausgerodet werden? Mit wie stolzem, dünkelhaftem Selbstgefühl blickt nicht ein Cadettenschüler, oder Ritterakademiker, auf einen Gymnasiasten herab? Zur Erwiederung sieht dieser die Andern, auf sein gründlicheres und reicheres Wissen, seinen intelligenten Vorrang sich stützend, mit Geringschätzung an. Mit ähnlichem Stolze behandelt er den Realschüler. Welche Entfremdung, Spannung, ja Erbitterung der Realschüler gegen Gymnasiasten, der Gymnasiasten gegen Cadetten und Ritterakademiker muß sich da nicht erzeugen und auf das spätere Leben übergehn! Wenn Ständeunterschiede und Rangstufen auch im Staate nothwendig sind, so dürfen diese doch nicht zu schroff, zu stark sich geltend machen; sie müssen sich mehr und mehr auf das kleinste Maß der Getrenntheit beschränken, vorzüglich dies in die Bildung und den Werth des Einzelnen, als in andere Bedingungen setzen, und auch hier nicht durch Versagung gebührender Achtung und Anerkennung bittere Gefühle und Anfeindung erzeugen. Der Keim zu der brüderlichen, volkseinheitlichen Verbindung

muß in der zartesten Jugend schon gelegt werden. Hier muß allen ein Ziel vor Augen schweben: gemeinschaftlich sich sittliche, geistige, vaterländische Bildung zu erwerben, um später, jeder in seinem Kreise, mit gleicher Ehre zu dem Gesammtwohle einträchtig und in friedlichem Vereine mitzuwirken. Die französischen Königssöhne werden auf öffentlichen Schulen gebildet. Sie werden später schon als Könige und Prinzen sich absondern, aber wie gemäßigt, wie gemildert wird dies sein und wie werden sie das Leben und die Menschen nach allen Seiten in ihrem wahren Lichte kennen lernen — und sich selbst als Menschen, Kinder eines Vaters, vor dem nur die Liebe und der sittliche Werth Geltung haben!

Beabsichtigte man bei der Errichtung vieler Arten von Schulen auch nicht eben solche Trennung, so tritt sie aber doch ein. Führt man andere Gründe dafür an, so sind diese auch unwahr und verderblich, wie etwa: so werde Jeder besser für sein Fach vorgebildet. Dies ist ja eben ein großer Fehler, denn es hebt alle die Vortheile auf, die eine gleichmäßige, allgemeine Bildung in sich trägt. Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit sind die nächste Folge. Zudem, ist denn auch immer so früh der spätere Beruf des Kindes bestimmt? Was hat es für Folgen, wenn die Wahl sich ändert und die specielle Vorbildung für ein anderes Fach zu dem neuen nun unpassend ist? Betrachten wir diese besondern Richtungen an einzelnen Schulen in Hinsicht dieser Forderung selbst, so sollen die Realschulen für alle Gewerbe des bürgerlichen Lebens vorbilden. Haben aber alle Gewerbe dieselben Gegenstände und die Art ihrer Behandlung zum Ziel? Wie viele Spaltungen müßten dann hier gemacht werden, wenn jeder seine Rechnung ganz finden sollte? Und wirklich hat man den Versuch gemacht, aber natürlich mit dem schlechtesten Erfolge. Der Landmann wird z. B. Chemie wünschen und zunächst in der Beziehung auf sein Geschäft, wo sie jetzt so wichtig wird. Der Apotheker fordert sie in anderer Weise. Beide brauchen die Naturkunde, aber in anderer Hauptrichtung und Stoffen im Uebergewicht. Mathematik wird ihnen nicht so wichtig erscheinen, den Baumeistern, den Maschinenbauern, vielen Fabrikanten ist sie dagegen Hauptsache und in größter Ausdehnung wünschenswerth u. s. w. Von der Realschule haben sich die Kaufleute schon durch eigene Anstalten getrennt, nicht diese bloß als Fachschule einrichtend, was richtig

und gut ist, sondern darin schon die Gegenstände der allgemeinen, fundamentalen Bildung aufnehmend. Außer der Einseitigkeit bewirkt dies dann auch, daß der Kaufmannsdünkel genährt wird, der selbst noch lästiger und ärgerlicher erscheint, als der Adelstolz. Wenn die Gymnasien nur für die Universität vorbilden sollen, so können sie schon hier ihren Zweck nicht ganz erreichen, da die verschiedenen Facultäten vielfach anderes fordern würden, wie die Mediciner von den Theologen und Juristen, die Philologen von den Juristen und Medicinern abweichen möchten. Reichte die alte Forderung, nur Sprachen und zunächst Lateinisch von der Schulbildung zu verlangen, aus, so wäre freilich für alle gesorgt; aber wenn jene Anderes noch speciell mitbringen sollen, so ließen sich verschiedene Abweichungen als nothwendig nachweisen. Den Vielen, die nicht studiren wollen — denn kaum möchte durchschnittlich der 5te Gymnasiast zur Universität übergehn, — würde für ihre abweichenden Zwecke noch weniger Genüge gethan. Bei den Ritterakademien ist das wissenschaftliche Ziel einheitlicher, besonders auch darin, weniger zu lernen; sie haben nur die reine, standesmäßige Erziehung im Auge. Wenn man in ihren Statuten liest, daß die Lehrer Sorge tragen sollen, der adeligen Jugend auch Achtung für andere Stände beizubringen, so liegt darin, daß man diese bei ihnen nicht voraussetzt, und schwerlich möchte jenes dann zu bewirken auch möglich sein, wenn sie nur in ihrer Atmosphäre athmen und von ihrer Höhe herab mit den Andern in keine Berührung kommen. Die Cadettenhäuser haben unter gewissen Verhältnissen eine wenigstens scheinbare Berechtigung der Absonderung und eigenthümlichen Erziehung. Aber wenn man alles wohl erwägt, so würden sie, besonders jetzt und in Hinsicht auf Volkseinheit und Volkswehrhaftigkeit, nur gegen zu Vieles anstoßen. Und wie wird es denn mit der nicht geringen Zahl derer, die zu Offizieren zuletzt nicht tauglich erscheinen?

Es ist also wahr, daß jedes Fach, mehr oder weniger, die allgemeinen Schulwissenschaften in größerer oder beschränkterer Ausdehnung, zugleich aber noch von einer besondern, ihm nöthigen Seite her fordert. Dem ist aber dadurch begegnet, daß alle dieses Specielle auf den spätern, reinen Fachschulen leicht nachholen können, wenn sie erst diese Gegenstände in ihrer fundamentalen und allgemeinen Behandlung kennen gelernt haben. So werden die höhern Theile der Mathematik, Erweiterungen

einzelner Seiten der Naturwissenschaften, den Bauschulen, den Bergwerksakademien, den Mechanikern, Fabrikanten u. s. w. zufallen. Die Geschichte des Handels wird, nach der allgemeinen, den Handelsschülern leichter und besser verständlich werden; die Kriegsgeschichte auf den Kriegsschulen, d. i. den speciellen Offiziersbildungsanstalten, ihre natürliche Stelle finden.

§. 23. Nachdem wir die Gründe angegeben haben: für nur eine Art von Schule zur höhern Bildung, so müssen wir nun auch vorlegen, wie wir die Einrichtung derselben uns denken und darthun, daß diese Anstalt allen Bedürfnissen entsprechen könne. Wir beginnen mit den äußern Umrissen, die von dem Gewöhnlichen nur wenig abweichen. Unsere Schule soll in zwei Hauptheile zerfallen: in die untere und obere. Die untere hat vier Abtheilungen, jede zu einem jährlichen Cursus, und umfaßt das Alter von 10—14 Jahren. Sie nimmt keine jüngern Kinder auf, weil sie nur Schüler am Körper schon erstarkt und naturgemäß geistig entwickelt, weder Treibhauspflanzen, noch Wunderkinder brauchen kann. Sie fordert zur Aufnahme nur die gewöhnlichen Fertigkeiten und dem Alter entsprechende Denkfähigkeit. In einer besondern Vorschule würden die Zöglinge am besten zur Aufnahme vorbereitet werden. Das Ziel, was dieser Stufe vorliegt, wird im Wissenschaftlichen und in der Muttersprache mit der allgemeinen niedern oder der Bürgerschule (§. 21) meist zusammenfallen; in dieser aber, wenn sie länger die Kinder behält, noch in einigen erweitert werden. Hier tritt Anderes hinzu. — Der Lehrkursus, und dann natürlich auch die Versetzung, ist jährlich, aus mehrfachen didactischen Gründen, die als specielle hier nicht auszuführen sind, nur ist zu bemerken, daß dann die Versetzungen nicht unbedingt, bloß einmal im Jahre statt finden dürften. Dieses wäre nur die Regel. Ausnahmeweise können nicht völlig Reife auch nach anderthalb Jahren versetzt werden, wo sie nur natürlich auch $1\frac{1}{2}$ Jahr in der folgenden Klasse verweilen müßten, um den ganzen Cursus im Zusammenhange durchzumachen. Das Uebel, wenn Fastreife noch ein ganzes Jahr in ihrer Klasse festgehalten werden sollen, ist nicht gering. Zu niederdrückend muß eine solche Aussicht auf die Kinder wirken und in der Hinsicht auf die lange Zeit eines ganzen Jahres ihre Anstrengungen ganz lähmen, denn sie hoffen auch ohne solche, von der Zeit schon, den Erfolg. Auch auf die Disciplin ist dies

von Einfluß. Sehen sie aber, daß sie nach einem halben Jahre durch Fleiß schon fortrücken können, so wird jenes nicht eintreten und das halbe Jahr in der folgenden Klasse ihnen, als Schwachen, die Möglichkeit geben, mit dem nächsten vollen Cursus diese zu verlassen. Oder das Mitleid der Lehrer versetzt Halbreife, um ihnen nicht die Qual eines ganzen Jahres aufzuerlegen.

Die obere Schule fordert ebenfalls 4 Jahre, in jährlichen Cursen, also vom 15. bis 18. Jahre, wenn fähige Schüler überall mit einem Jahre durch die Klassen kommen. Will man in der höhern Bildung noch Stufen zulassen, von äußern Verhältnissen bestimmt, so möchte mit Tertia kein Abschnitt stattfinden. Denn die hier aufhören wollen, sind besser in die niedere oder Stadtschule zu verweisen. Nur nach 2 Jahren der höhern, oder dem gewöhnlichen Secunda, möchte ein solcher Abschnitt sich bilden und für kleinere Städte dann auch hier die Anstalt sich schließen können. Berücksichtigt man ferner, wie groß der Unterschied in geistiger Entwickelung und im Wissen in diesem Alter bei Schülern ist, die anderthalb Jahre auseinander sind, wie sehr solche Ungleichheit die schnellen Erfolge des Unterrichtes hindert: so wird das Nachtheilige einleuchten, was es hat, wenn man zwei und zwei Jahre in eine Klasse zusammenfaßt — in Secunda und Prima. Nur die dringendsten äußern Umstände können dies übersehen machen. Nach unserer Idee, der allgemeinen Schule, würden diese weniger eintreten. Es würden nämlich dann die obersten Klassen nicht verhältnißmäßig so viel weniger Schüler zählen, als die untern, weil wir nur solche erwarten, welche die ganze Anstalt durchwandern und nicht, wie in kleinen Städten besonders, die große Mehrzahl bloß die untern Klassen besuchen, um das zu erlangen, was wir der Bürgerschule zuweisen. Diesen nutzen die Gegenstände, welche hier noch hinzutreten, in den bloßen Anfängen nichts; sie haben selbst keinen Gewinn dabei und hindern auch noch durch die Vergrößerung der Schülerzahl und durch die Unlust im Betreiben der fremden Sprachen, die nie ausbleibt und dem Lehrer nur die Zeit raubt, den schnelleren Fortschritt der andern. — In den vier obern Cursen würde dann auch sehr förderlich sein, das Fachsystem statt des Klassensystems eintreten zu lassen. Auf der niedern Stufe spricht zu vieles für das letztere. Es ist hier zunächst bei der geringen Masse des Stoffes möglich, in

allen Gegenständen eine ziemlich gleiche und hinlängliche Reife zu erzielen. Aber später, wo der Inhalt nicht bloß ein reicherer, wo die Gegenstände schwerer und die vollständigere Basirung des Folgenden nothwendiger wird, hier tritt die Fähigkeit und Neigung, die Individualität, stärker hervor und man wird bei Wenigen eine wirklich gleichmäßige Reife in allen Gegenständen zur Versetzung in die höhere Klasse erreichen. Soll Einer wegen des Mangels derselben in einer oder zwei Disciplinen zurückbleiben, so hat dies vielseitigen Nachtheil; soll er aber versetzt werden, so bleiben die Schwächen bis zuletzt. Auch hier könnte der Unterschied gemacht werden, daß nach Umständen das Zurückbleiben nur auf ½ oder 1 Jahr bestimmt würde. Wenn bei dem Klassensysteme Jeder weiß, daß, wenn er auch hie und da einem Gegenstande keinen Fleiß zuwendet, dies ihn doch nicht hindert, zu seinem Ziele zu gelangen, so wird das Fachsystem ihm dagegen diese Aussicht nehmen. Er muß in allen das Ziel erreicht haben, und wo er zurückbleibt, durch längere Zeit auf der Schule es ergänzen. Diese Einsicht könnte dann leicht bewirken, daß Wenige oder Keiner, durch eigene Schuld, in einzelnen Lehrobjecten in verschiedenen Klassen sich befänden, und so würde die gründliche Ausbildung in allem und die harmonische dadurch sehr gewinnen.

In Hinsicht der Stundenzahl, so wird eine geringere, als üblich ist, in vielen Beziehungen nothwendig sein. Mehr als 3 am Vormittage, und 2 den Nachmittag, für den wissenschaftlichen Theil, dürfen nie erlaubt sein. Die technischen zählen für sich. Es ist vergebens, die gespannte Aufmerksamkeit längere Zeit hinter einander zu fordern; die Wenigsten würden, selbst bei dem besten Willen, physisch schon diese sich nicht zu erhalten vermögen, und ohne sie verliert der Unterricht seine beste Kraft. Für die Gesundheit ist es dann offenbar ein Hauptpunkt, und was nicht genug zu empfehlen ist, der wirkliche Privatfleiß — nicht aufgegebene Privatarbeiten — wird so auch gefördert. Dieses ergiebt theils die Ergänzung des Unterrichts, durch freie Thätigkeit und theils die Gelegenheit der Individualität und den besondern Neigungen einen weitern Kreis zu eröffnen. Während der Unterricht die Grundlage in Allen gleichmäßig bewirkt, Alle in eine allgemeine Form gießt, so wird der Privatfleiß — der nur angeregt und der Weg desselben angedeutet werden muß und so das Besondere, Eigen-

thümliche in der Entwickelung bewirkt, — die nothwendige Verbindung beider Gegensätze herbeiführen.

§. 24. Nach dieser kurzen Andeutung über die äußere Form, gehen wir nun dazu über anzugeben: was für Gegenstände und in welcher Weise sie der höhern Bildung angehören. Wir blicken dabei auf das zurück, was wir von ihrem Wesen (§. 3), von ihrem Zweck (§. 4) u. s. w. gesagt haben. Daß sie eine gründliche und zugleich eine universelle, oder allseitige, harmonische — wahre Humanität, staats- und weltbürgerliche (§. 4) — sein müsse, ist das Hauptergebniß und stellen wir hier an die Spitze. Man hat zwar gegen die Universalität eingewandt, daß sie zur Oberflächlichkeit und Seichtigkeit führe und durch die Menge der Gegenstände nur Verwirrung und Dünkelwissen erzeuge. Aber dies ist nicht eine nothwendige Folge, sondern nur die des ungeschickten Verfahrens, während die entgegengesetzte Weise unbedingt nur zur Einseitigkeit führen muß, da sie diese ja eben fordert. Die große Zahl von Lehrgegenständen ist allerdings bei der universellen Bildung, für alle Zwecke und für die Einheit des Wissens, in welcher jeder einzelne Zweig nur durch die Verbindung mit den andern richtig erkannt und fruchtbar angewandt werden kann, ganz unvermeidlich. Aber durch eine gehörige Aufeinanderfolge und Verbindung einiger miteinander, ist die verwirrende Vielheit zu beseitigen. Wenn man, wie z. B. Comenius will (§. 20), nur eins nach dem andern treiben solle, nur eine Sprache, eine Wissenschaft auf ein Mal, so möchte dies Extrem wohl wenigen Beifall finden. Das Maß, der Ordner der Welt, führt auch hier zur Wahrheit. Dagegen aber hat eben jener über die Behandlung der Gegenstände selbst und wie sie zugleich für die Forderung der Schule angemessen betrieben werden sollen, manches Richtige schon gesagt. Dies läßt sich bestimmter so fassen: zur rechten Zeit müssen sie und in ihren verschiedenen Stadien eintreten, dann sind sie erst elementarisch, in ihren einzelnen Stoffen und vorzüglich nach der äußern Seite hin, für die Anschauung und das Gefühl, zu erfassen; hierauf werden ihre Gesetze, Regeln aufgesucht, abstrahirt und in Einheit — systematisch — zusammengeordnet, wo jedoch nur die wesentliche Gliederung und der Einheitspunkt hervorzuheben ist; die tausend Besonderheiten, das kleinste Detail, bleibt der spätern und der gelehrten Behandlung überlassen. Sind die einzelnen Gegenstände so

ihrer Natur und Wesenheit nach richtig erkannt, dann kann ihr schon vielfach im Einzelnen bemerkter Zusammenhang, als Ganzes zum Schlusse endlich ins Bewußtsein erhoben werden, was schon Platon fordert (im Staate S. 537): „den ausgewählten Jünglingen sind die den Knaben früher vereinzelt mitgetheilten Lehrgegenstände, zu einer Uebersicht nach der Verwandtschaft der Wissenschaften unter einander und mit der Natur des Seienden (d. i. mit dem eigentlich Seienden, den Ideen der Philosophie, als Wissenschaft derselben und also der Wahrheit) zusammenzustellen."

Die Engländer machen uns den Vorwurf, daß wir nur im Idealen uns bewegten, daß wir nur Selbstzwecke kennten und daher nie im Leben zu einem glücklichen Ziele gelangten, weil wir uns kein solches wählten. Wir können ihnen den entgegengesetzten Vorwurf machen, daß sie nur äußere, praktische Zwecke verfolgten und das Ideale verschmähten. Beide werden gut thun mit einander auszutauschen und es scheint als wenn die Deutschen jetzt stark auf dem Wege wären die Vereinigung und die Wahrheit in der gleichen Berücksichtigung des Idealen und Realen, der Selbstzwecke und der besondern Zwecke, die auf Anderes noch und nach außen hingerichtet sind, mehr und mehr zu verbinden. Wenn ihnen die Wissenschaften z. B. ihren Zweck in sich haben, eben als solche gewußt zu werden, um als Glieder in das geistige Leben der Seele einzutreten, so wird dieser höchste und unbedingte Zweck nicht hindern bei der Beschäftigung mit den einzelnen Wissenschaften und bei dem Festhalten an dem allgemeinen Idealen in ihnen, auch ihre Anwendung auf das Leben und zu nothwendigen Bestrebungen in diesem, zugleich im Auge zu behalten; vielmehr werden beide Richtungen sich sogar ergänzen. Die höchste Einsicht besteht darin die Einheit in dem Realen und Idealen, als die eigentliche irdische Aufgabe und Wahrheit, zu erkennen. Es kommt freilich viel darauf an, welche äußere Zwecke man sich setzt, wie bedeutend sie sind und wie weit die ideale Selbständigkeit der Wissenschaften sich dazu bequemen soll, mit ihnen sich zu verbinden. Weniger dürfen sie es auf der allgemeinen, mehr müssen sie es auf der besondern, der Fachschule.

An bestimmten Beispielen läßt sich die praktische Seite der Wissenschaften am anschaulichsten zeigen; zugleich auch die Nothwendigkeit der Universalität und wie überall die verschiede-

nen Richtungen in einzelnen Punkten zusammenlaufen. Zu einem solchen Beispiele wählen wir die Betrachtungen eben auch eines Engländers, der anders, als seine Landsleute meist es thun, über die einseitige Bildung in seinem Vaterlande spricht, und wie sie sich in Beziehung auf das Reisen nachtheilig erweist. Wenn auch wichtigere Momente, als Ziel und Zweck, besser gesetzt werden könnten, so genügt dieses doch, man darf es nur etwas erweitern und auf das ganze Leben und Denken überhaupt, und nicht allein auf das Reisen, beziehn. Es handelt sich hier darum die Einseitigkeit an sich zu veranschaulichen und wir erhalten zugleich eine Charakteristik des höhern Unterrichts in England, in geistreicher, wenn auch vielleicht etwas übertriebener Darstellung, die zugleich auf uns mutatis mutandis manche Anwendung machen läßt. Entlehnt ist das Folgende einem Aufsatze über Alexander von Humboldt, in einer brittischen Zeitschrift, und hier dem Magazin für die Literatur des Auslandes (1846. Nr. 8) entnommen.

England, das der Welt die größte Anzahl von Reisenden und dem Buchhandel die größte Anzahl von Reisebeschreibungen liefert, ist doch eines der Länder, wo der Mensch am allerwenigsten für das Reisen ausgebildet wird. Drei Systeme haben bei uns den öffentlichen Unterricht in Beschlag genommen, und nicht eines macht einen jungen Studirenden fähig, mit Nutzen die verschiedenen Länder der Welt zu besuchen.

Wenn wir die Universität Oxford verlassen, haben wir den Kopf vollgestopft mit griechischen und römischen Dichtern, mit alter Geschichte und Commentaren der Classiker. Die scandalöse Chronik des Olymps, die erotischen Gesänge von Athen, die mythologischen Sagen Italiens vor den Römern, wissen wir an den fünf Fingern herzuzählen. Wir versificiren sogar eine Ode in der Sprache des Anakreon, eine Satyre in der des Horaz. Aber dafür sind wir außer Stande die allereinfachste Reisegeschichte in gutem Englisch zu erzählen, und von allen Universitätswissenschaften hat der Tourist — o, des glücklichen Gelehrten! keinen andern Vortheil, als einige zweifelhafte Inschriften auf dem Bruchstück eines Grabsteins, eines Säulenschafts, oder eines verstümmelten Giebels, herstellen zu können.

Kommen wir aus Cambridge, so sind wir im Stande, die kubischen Gleichungen nicht minder genau wie Cardan anzuge-

ben; die Logarithmen kennen wir so gut wir Napier*), die Gesetze der Astronomie noch besser als Newton, und was die Differentialrechnungen betrifft, so lassen wir La Grange weit hinter uns zurück. Unglücklicher Weise ist jedoch die Welt, die wir zu durchziehen haben, weder eine algebraische oder geometrische Welt, noch ein Aggregat von Zahlen und Linien, oder von Kegelschnitten und Infinitesimalbrüchen. Wenigstens ist das Publikum nicht gewöhnt, sie unter dieser Gestalt zu betrachten, und die Bemerkungen eines Reisenden, der Alles, was er sieht, einem mathematischen Calcul unterwirft, haben nicht das mindeste Interesse für dasselbe.

Die Londoner Universität und ihre Töchter-Anstalten befolgen allerdings eine andere Methode. Hier wird Alles dem Nützlichkeitsprinzip untergeordnet: die Wissenschaft richtet sich nach den praktischen Bedürfnissen, die Kunst und die Poesie treten zurück vor der großen Wissenschaft viel Geld zu erwerben. Mechanik und Arzneikunde, Hydraulik und Chemie, Physik und Anatomie, das lernt man hier, und zwar Alles mit dem Einen Zweck, es so bald als möglich anzuwenden und den größtmöglichen Profit davon zu ziehen. Daher kommt es, daß man ein mehr oder weniger unterrichteter Arzt, ein mehr oder weniger geschickter Mechanikus, Ingenieur oder Schiffbauer, Apotheker oder Chirurg wird, — aber ein Reisender durchaus nicht. Man weiß vortrefflich über Schwefel- und Salzsäuren zu sprechen, über Dampfmaschinen und Eccentrics, über die Entdeckungen Davy's und über die neuesten Beobachtungen von Berzelius, über die Systeme von Hutten, Werner, Liebig und Cuvier; aber wenn auch der größte Theil dieses Wissens dem Manne, welcher reist, bei vielen Gelegenheiten recht gute Dienste zu leisten vermag, so ist doch derjenige, dessen Jugend von keiner

---

*) Der Uebersetzer im Magazin giebt uns hier ein gutes Beispiel von dem Besprochenen, wenn wir es zu seiner Allgemeinheit ausdehnen: „daß eine tiefere und vielseitige Bildung allein zur Erreichung des Zieles führe und vor Fehlgriffen aller Art schütze.“ Jener Uebersetzer, wohl stärker in der Kenntniß jetzt lebender Personen, als in der von ehemals, und von der wissenschaftlichen Auslegekunst, belehrt uns nämlich: daß „Napier ein noch lebender Professor der Mathematik sei.“ Von dem alten, vor 300 Jahren lebenden Neper, dem Vater der Logarithmen, weiß er nichts; ahnet auch nicht, daß der jetzige Napier nicht gut in die Gesellschaft der großen Todten, jener wissenschaftlichen Entdecker, hineinpaßt.

anderen geistigen Speise genährt worden, gänzlich außer Stande die großen Schauspiele der Natur zu genießen und Anderen wieder darzustellen. Die schönste Landschaft wird ihn ohne Theilnahme lassen, und unter der Mannigfaltigkeit der physischen Organismen wird er nicht die geringste sittliche Uebereinstimmung ahnen. Die Sitten der verschiedenen Völker werden ihm nur in ihrer Abweichung von seinen einheimischen auffällig sein, während er das Charakteristische in ihnen eben so wenig wahrnimmt, wie die Beziehungen der verschiedenen politischen Verfassungen und religiösen Bekenntnisse zu einander, die logischen Folgen dieses oder jenes mit der Muttermilch eingesogenen Vorurtheils, die Wurzeln desselben in der Geschichte, seine allmäligen Umgestaltungen und die Einflüsse, die dasselbe bekämpfen oder erhalten. — Eine intelligentere Weise, die Jugend zu bilden, den Kreis ihrer Ideen zu erweitern, sie an die umfassenden Gestaltungen des philosophischen Studiums zu gewöhnen, verleiht den Völkern des Kontinents das, was unserer sonst so gesegneten Insel fehlt. — Wir reichen die Palme der Wissenschaft nicht an Newton, sondern an Leibnitz, und auf der Leiter der schöpferischen Intelligenzen erscheint uns Laplace minder hochstehend als Cuvier. Mit einem Worte, der Geist, der am meisten die zerstreuten Strahlen zu konzentriren vermag, und nicht der, der eine kleinere Anzahl derselben lebhafter reflectiren läßt, ist derjenige, dessen Macht uns als die berechtigte und die am meisten dargelegte erscheint.

Der Engländer schließt hier alles zusammen in die Forderung „einer umfassenden Gestaltung des philosophischen Studiums.“ Darauf kommt allerdings alles an und bei der allgemeinen höhern Bildung ist das auch das eigentliche Wesen und Ziel. Aber es ist gefährlich, ihrer so ohne Weiteres zu erwähnen, die wunderlichsten Vorstellungen werden leicht dadurch angeregt; man denkt nur an leere Träume, hohle Formeln, an Sophisterei u. s. w. Der Philosophie wird aufgebürdet, was die Schulen in ihr verschuldet haben. Diese enthalten viel Einseitiges, Abenteuerliches, Widersinniges, aber sie enthalten auch Wahrheit und dienen dazu, wenn auch durch manchen Irrthum hindurch, doch der Wahrheit näher zu führen, die Jeder erstrebt und die in den Ideen, Begriffen und deren Zusammenhang in sich und mit der Wirklichkeit besteht. Die Systeme oder Schulen der Einzelnen lassen in der Geschichte der Philosophie

die Keime zur wirklichen, allgemeinen Wahrheit zurück; ihre Verirrungen werden dann dort davon ausgeschieden. In der Geschichte der Philosophie hat man zunächst die Stoffe, aus denen man sich selbst sein System ausbilden kann in Verbindung mit dem, was alles andere Wissen dazu liefert und das eigene Denken dann verarbeitet. Jedes Fachstudium müßte mit einer Geschichte der Philosophie enden; einzelne Systeme näher kennen zu lernen, bliebe dem eigenen Studium und der Neigung überlassen; wollen sie selbst auch noch ein solches fordern, so mag es sein. Die allgemeine Schulbildung darf aber nicht zum Studium der Philosophie selbst übergehn; dafür ist die Jugend noch nicht reif. Einiges wird in der Geschichte angedeutet werden, in allen Wissenschaften und Sprachen liegen Elemente von ihr und das Denken wird überall dazu vorgebildet. Aber die eigentliche Speculation, die tiefern Forschungen in dem reinen Aether des Geistes und der Ideen, ist ein Anderes. Philosophisch d. i. begriffsmäßig soll alles erfaßt werden, nicht bloß geschaut und gefühlt, aber zur bewußten, ausgesprochenen ganzen Wissenschaft kann es noch nicht kommen. Als Vorschule — Propädeutik — der Philosophie, wird auf Schulen, mit Recht, Seelenlehre und Logik, vorgetragen. Schon dagegen haben Viele sich erhoben, aber nur sehr unhaltbare Einwendungen gemacht. Sie wollen keine Philosophie, sie sei zu schwer. Das wird zugegeben, aber jenes ist eben auch keine. Die Seelenlehre muß hier nur eine „Naturlehre der Seele" sein, wie sie auch genannt worden ist. Wie der Mensch überhaupt als der Gipfel der Schöpfung erscheint, so seine Seele — denn auch andere Wesen haben eine — als die höchste Spitze in dieser. Wie die andern Naturwissenschaften, so ist auch sie nur zu behandeln und bildet so auch nur das Ende, den Schlußpunkt derselben. Daß ihre Kenntniß nothwendig sei, wird Niemand ableugnen und die Wissenschaft von ihr außerhalb der philosophischen Speculationen und Systeme ist leichter verständlich, als andere Theile der Naturlehre, die an sich schwer und tiefer mathematischer Begründung bedürftig sind. Die Logik ist, als bloße Lehre des Verlaufes und der Formen des Denkens — nicht als Metaphysik, oder Speculation, über dessen höhern Inhalt, — eine sehr leichte Disciplin, im Vergleiche mit vielen andern. Natürlich wird nur das Allgemeine und Wesentliche hier zu geben sein, nicht das große und meist un-

fruchtbare Detail in aristotelischer oder scholastischer Spitzfindigkeit. In jener Weise ist die Logik aber unentbehrlich und wird sonst auch in den einzelnen Disciplinen anderweitig gefordert, wie in der Rhetorik, oder Anweisung zu schriftlichen Darstellungen, die Lehre von der Eintheilung u. s. w. nicht umgangen werden kann. Der triftigste Einwand gegen die Aufnahme dieser beiden Lehrobjecte in die Schulen ist vielleicht der von Herbart angegebene. Er fordert sie, aber stellt nur als Schwierigkeit auf, daß man wenige Lehrer finden würde, die sie gut vorzutragen fähig wären. Ist dem so, so ließe sich ihm wohl abhelfen, obgleich es nicht sehr erfreulich erscheint, wenn er recht hätte und die Lehrer sich so wenig mit der Philosophie abgäben, — oder aus den Fesseln eines Systems nicht herauskommen und ihre speculative Weisheit, statt der einfachen Beobachtung und Abstraction zu geben, sich nicht enthalten können.

Auch der Religion können wir hier gedenken, sie knüpft sich an die Philosophie an. Ueber ihre hohe Bedeutung dürfen wir uns nicht erst in vielen Worten ergehn. Dies steht schon fest. Ihre Behandlung auf der Schule werde aber mit einigem Wenigen angedeutet, wovon die weitere Ausführung in die specielle Pädagogik gehört. Auf der niedern Stufe wird die Behandlung dieselbe sein, wie auf der Bürgerschule (§. 21). Auf der höhern wäre sie eine wissenschaftliche, die eben nicht den Gegensatz vom Glauben, oder der kirchlichen ist, sondern nur eine Vertiefung und weitere, besonders geschichtliche Ausführung bezeichnet. Da sie nicht zur förmlichen Theologie werden darf, so möchten die zwei ersten Jahre (oder die beiden Abtheilungen von Secunda) dafür ausreichen, wodurch neu hinzutretenden Lehrgegenständen in Prima der Raum gegeben würde, um sonst nicht zu sehr die Zahl derselben zu vermehren. Die Kirche hätte sodann, wie sonst im spätern Leben, die Nahrung und Fortbildung des religösen Sinnes zu übernehmen.

Mit diesen beiden allgemeinen Gegenständen: der philosophischen Vorbereitung und der Religion, ist nun noch der eigentliche Kern des nationalen Unterrichts zu verbinden, von dem schon vorher (§. 7—16) gesprochen worden. Alle drei zusammen erfüllen schon alles im vollesten Maße, was von den verschiedenen Wirkungen des Unterrichts zu erwarten ist. Wodurch sollten die Seelenkräfte, die geistige Entwickelung

nach allen Seiten hin, mehr Förderung finden? Ueberall wird hier das Denken, der Verstand auf das manigfachste und ernsteste in Anspruch genommen, und zwar auch besonders als Selbstthätigkeit geweckt, zunächst in den Uebungen in der Muttersprache und in dem geleiteten Verständnisse des Inhaltes und der Form in allen jenen Disciplinen. Nicht minder wirken die Religion, die Literatur und die Geschichte zugleich auch auf Erweckung und Belebung des Gefühls, erwärmen das Gemüth und besonders Literatur — Kunst — und Geschichte dienen zugleich auch der Fantasie, nähren und kräftigen ihre Fittige um sich über den beengenden Boden des sinnlichen Daseins zu erheben. Wenn die Poesie diesen ganz zu verlassen versucht, so erinnert die Geschichte daran, daß die Wirklichkeit nie ungestraft aus den Augen verloren wird, daß sie es ist, worin alles Geistige zu gestalten, zu wirken, sein Maß und seine Wahrheit zu suchen hat, da sie in ihrer höhern Auffassung sich nur als die Verkörperung des Geistes darstellt. Freilich muß diese Geschichte auch etwas anderes sein, als bloße Namen, Jahreszahlen, Erzählung äußerer Begebenheiten. Endlich, wo träfe man mehr Belehrung für das Leben, das Praktische, die Anwendung, den innern und äußern Nutzen, als hier überall? Wenn irgendwo sonst das Zerreißen des innerlichst Verwachsenen und das Festhalten an der einen Hälfte, verderblich ist, so gewiß ganz besonders das vom Idealen, Theoretischen und Realen, Praktischen. Von frühe an muß diese schwere Verbindung in der Jugend bewirkt werden. Wenn man diese bloß im Aether der Wissenschaft und Kunst athmen lassen will, ganz fremd in der Gegenwart und Wirklichkeit sie lassend, um sie von deren Verderben frei zu halten; Indien, Griechenland, Rom, oder das Mittelalter in einen erdichteten Glanz gehüllt, ihnen als ihre geistige Heimat anweist: so wird nicht allein später, wo es doch nöthig wird, die Brücke über diese Kluft zu schlagen nicht gelingen, sondern neben dem Ungeschick und der Fremdheit im Leben werden die Unkundigen in seine verderblichen Strudel erst recht gefährlich hineingerathen.

Wird nun zugegeben, daß die genannten Gegenstände, für jeden höher Gebildeten, in dem rechten Maße und der richtigen Weise, gleich heilsam und nothwendig, also ganz allgemein sind, und daß sie allen Anforderungen der Entwickelung entsprechen, so würde es doch sehr übereilt sein, sie als die alleinigen

und genügenden aufzustellen. Sie fordern selbst manche Ergänzung, Unterstützung durch Anderes, denn sie sind nur die Hauptorganreihen in der ganzen Gliederung, die ohne die andern nicht existiren können. Sodann erscheinen die andern Gegenstände auch für die geistige Entwickelung und besonders das Bedürfniß des Lebens, — des idealen wie des materiellen, — nebst den Bedingungen des gegenwärtigen, geschichtlichen Ganges der Bildung, gleich unentbehrlich und werden so zu allgemeiner Wichtigkeit erhoben. Indem also jene vorher Erwähnten: — Religion, Philosophie, Muttersprache, Literatur und Geschichte, — das Centrum des Heeres bilden, mit welchen der Kampf mit dem Leben begonnen werden soll, so stellen sich die andern Gegenstände als die Flügel desselben dar. Den einen bilden die fremden Sprachen, alte und neue, den andern die Naturwissenschaften mit ihrer Grundlage, der Mathematik. Durch diese Aufstellung haben wir die bisherigen zwei Hauptarten derselben von ihrem feindlichen Gegensatze und dem Kampfe befreit und auf ihren Einheitspunkt zurückgeführt. Was ihnen als das Erste gilt, wird für uns das Zweite. Ein großer Unterschied besteht auch noch darin, daß bei der gewöhnlichen Trennung und Gegenüberstellung der Realschule und des Gymnasiums, selbst bei der Anerkennung, daß auch Anderes nicht eben zu unterlassen sei, dieses keinen rechten Erfolg haben kann, indem sie bei der Ausdehnung, und dem unbedingten Vorzuge, welche sie ihren Hauptgegenständen geben, den wenigsten Schülern die Kraft und die Lust bleibt, jenen secundairen Dingen ihre hinlängliche Aufmerksamkeit zuzuwenden. Zudem haben wir auch schon gesehen wie die Realschulen in sich schon in Streit gerathen sind, ob sie überhaupt einzelne Lehrobjecte zulassen sollen, weil einige bemerken, daß diese doch nicht gedeihen können, z. B. das Lateinische und auch die Gymnasien haben vielfach die Neigung gezeigt, der Ueberladung wegen, dieses oder jenes in ihrem Lectionsplane zu streichen. Abgesehn davon, daß wir jedem Zweige einen unbedingten Werth und Unerläßlichkeit zutheilen, alle als integrirende Theile des nur in den Vordergrund gestellten ansehn, also gar keine Vernachlässigung derselben dulden, so wird für unsern Hauptttheil auch nicht so viele Zeit in Anspruch genommen, daß den andern die nöthige dadurch verkürzt würde. Es kommt hier mehr auf ein Intensives, die geistige Hinrichtung darauf an, als auf ein unendliches

Material, was hier aufzunehmen wäre. Betrachten wir nun diese zwei Seiten näher.

§. 25. Wir haben früher behauptet (§. 21), daß auch ohne alle Kenntniß fremder Sprachen, die vollkommenste Herrschaft in der Muttersprache erworben werden könne, wie z. B. die Griechen dargethan, die nicht bloß so das Glänzendste hervorgebracht, sondern selbst daraus den Vortheil gezogen haben, eigenthümlicher, origineller in ihren sprachkünstlerischen Erzeugnissen zu sein, als andere Völker, die durch fremde Sprachen ihre Bildung mit erlangten. Aber es wäre nur zu einseitig zu übersehn, daß andere Verhältnisse und die ganze geschichtliche Entwickelung unabweislich jetzt auch eine andere Bildungsweise bedingen. Wir sind nicht mehr in allen Beziehungen in uns abgeschlossen, sondern eine vielseitige Verbindung, ein wechselseitiger Austausch, ein lebendiger Verkehr der Völker untereinander in geistiger und bürgerlicher Beziehung ist eingetreten. Wir kennen nicht mehr Barbaren im griechischen Sinne des Wortes. Dies macht die Kenntniß neuer Sprachen nothwendig, wo das besondere Bedürfniß jedes Einzelnen das Maß der Kenntniß in diesen und die Zahl derselben bestimmen muß. Dann führt auch die höhere, wissenschaftliche Bildung vielfach auf die neuen, wie auf die alten Sprachen zurück. Wir haben zwar einen Unterschied für die Kenntnisse des Gelehrten und des nur höher Gebildeten, des im Leben und praktisch wirkenden Mannes, gemacht, aber die Grenze ihres Wissens auch überall nicht so völlig und so scharf geschieden. Alle Wissenschaften sind nur durch ihre geschichtliche Entwickelung, von den Griechen her, richtig und tief zu erkennen, wobei die Sprachen zu Hülfe zu nehmen sind. In jedem Fache giebt es dann auch Gelehrte, d. i. solche, die es theoretisch auch weiter und tiefer erfassen, es fortbilden wollen, denen die nöthige Sprachkenntniß nicht abgehn darf. Aber Andere, die auch diesen Zweck nicht haben, sondern nur nach Umständen, diesen oder jenen Punkt zu ihrer Belehrung weiter zurück verfolgen wollen, stoßen häufig auf das Erforderniß fremder Sprachen, und auch die sogenannten gelehrten kennen zu lernen. Dazu dient besonders das Lateinische, das überdies in alle Wissenschaften und selbst in das Leben eingedrungen ist. Es zieht sich so sehr als verbindender Faden vom Alterthume durch das Mittelalter und bis zu der neuesten Zeit hindurch, bildet die Grundlage der romanischen

Sprachen und der einen Hälfte der Englischen, wodurch diese dadurch nicht bloß leichter, sondern auch gründlicher zu erlernen möglich sind: daß hierin eine unbedingte Berechtigung seiner Aufnahme unter die Lehrgegenstände liegt.

Welche, und wie viele der fremden Sprachen Jeder lernen solle, hängt von mancherlei Bedingungen ab. Man kann in dieser Hinsicht ein Minimum festsetzen, dessen die allgemeine Bildung nicht entbehren darf. Nach der günstigen Erfähigung und den anderweiten äußern Anforderungen muß auch für eine größere Zahl gesorgt werden: Ueberall ist auf die Fähigkeiten und selbst auf den Trieb mehr zu achten und darnach dem Umfang des Wissens und der eigenen Thätigkeit mehr oder weniger Raum zu geben. Vergebens wird man sich bemühen für Alle das ganz Gleiche zu erzwingen. Neben dem Vollkommnern, muß man schon das Beschränktere dulden.

Zu beachten ist auch wie weit die Einzelnen, und in welchen Sprachen, zu bringen sind. Erwähnt ist schon (§. 22), daß die Fertigkeit im Sprechen, wäre sie auch irgend wo nöthig, doch nach den Verhältnissen der öffentlichen Anstalten, vergebens erstrebt würde. Dazu ist es auch ein Irrthum, daß dadurch die sogenannte formelle Bildung gefördert werde. Das Wenige, was wirklich hindurch geschieht, wird vielfach durch den Zeitverlust aufgewogen, und unterdessen besser durch Anderes erreicht. Das Sprechen, das nämlich, was wirklich diesen Namen verdient, ist aber nicht sowohl ein Mittel um die geistige Entwickelung und Reife herbei zu führen, oder die Sprachen zu erlernen, als es vielmehr das Resultat davon wird. Es setzt Herrschaft über die Sprache voraus und höhere, freiere Thätigkeit der schon entwickelten Seelenkräfte. — Mit dem Schreiben steht es anders. Erstlich ist es durch die Verhältnisse, bei einer größern Schülerzahl geübt zu werden, nicht gehindert; sodann kann die Bildungsseite, welche dem Sprechen zugetheilt werden mag, hier auch besser erreicht werden, indem die Zeit, welche dabei gestattet ist, und Anderes, begünstigt. Diese Wirkung ist nämlich die Regeln durch die eigene Anwendung klarer und eindringlicher zu machen, sich des Geistes der Sprache mehr bewußt zu werden, als bei dem bloßen Lesen. Aber in Hinsicht eines schönen Styls, wirklicher Schöpfungen in der vollen Eigenthümlichkeit jener Sprachen: damit steht es nicht viel anders, als mit dem Sprechen. Es wird nur von

den seltensten Anlagen einige Annäherung erzielt werden und es ist eben auch erst das Resultat gewonnener Bildung, nicht das eigentliche Mittel dazu. Auch wird die Zeit nicht erlauben in allen Sprachen das Schreiben in Anwendung zu bringen; nur in den nothwendigsten, da, wo der Gebrauch desselben später gefordert ist, wobei das Schreiben zugleich als Vorübung dient. Das Allgemeinste ist dann das Lesen, das Verstehenlernen der Sprache und damit auch am meisten, außer den Forderungen an sich, die Einwirkung auf die geistige Entwickelung, verbunden. Ist es auch beschränkt alle „formelle Bildung" von den Sprachen, oder enger noch von den alten Sprachen allein zu erwarten; völlige Thorheit dies bis auf die Grammatik zu reduciren: so ist es eben so beschränkt nicht anerkennen zu wollen, daß die Sprachen viele Thätigkeitsarten in Anspruch nehmen, die durch Anderes wenigstens nicht ausreichend entwickelt werden. Es sind nicht bloß Reflexion, Abstraction und Subsumtion, die vorzugsweise die Grammatik übt; sondern inhaltsvolles und allseitiges Denken, Gemüth, Fantasie, Geschmack, werden durch den mit der Sprache zugleich gegebenen Gedanken-Inhalt und die schöne Form, reiche Nahrung erhalten. Es kommt freilich alles darauf an dies Bildungsmittel richtig anzuwenden. Nicht darf mit der Grammatik, außer mit den nothwendigsten Formen, begonnen; nicht die Grammatik übertrieben, bis in die gelehrtesten Falten eingedrungen; nicht beim Lesen durch Hereinziehung der Zwecke des Schreibens, abgeirrt, nicht durch künstliche und verkehrte Methoden, wie etwa die Ruthardtsche, die Zeit geraubt und Geist und Lust getödtet werden. Dann bedarf es auch nicht so vieler Stunden um das Nöthige darin zu erreichen: „leicht das Gelesene und richtig zu verstehn, so wie mit den besten Schriftstellern näher bekannt, zum eigenen weitern Studium derselben ermuntert und erfähigt zu werden." Man hat 16 Stunden zum Lateinischen verwandt; man fordert auch nur 10; aber wenn man das Sprechen und ciceronischen Styl, oder besser Mosaik, aufgeben und eine richtige Behandlung beobachten will, so wird man in wenigeren Stunden (6—8) noch viel mehr, als bisher, erreichen. Das unaufhörliche Einmischen der Grammatik, der minutiösesten Regeln oder feinen synonymischen Bedeutungen der Wörter, die stete Hinweisung auf das Schreiben und vieles andere nicht Hergehörige, oder zu weit Ausgedehnte, rauben nicht bloß die

meiste Zeit, — so daß einige Lehrer fast nichts als Grammatik treiben, — sondern ertödten auch allen Sinn für das eigentliche Verständniß der Gedanken und die Anschauung der Kunstform. Da die Schüler das Schreiben dann auch nur im Auge haben und die schweren Fragen aus der Grammatik, so geht ihnen vielfach die Fertigkeit im Lesen ab, geschweige die höhern geistigen Forderungen des Verständnisses. Vorzugsweise verbinde man die Grammatik mit dem Schreiben, dann bleibt das Lesen reiner, die Grenze für die grammatische Liebhaberei wird gezogen und indem die Grammatik nicht abstract für sich gelehrt wird, sondern nur in der Verbindung mit der Anwendung im Schreiben, so gewinnt sie dann überall auch an Interesse und Wirksamkeit.

Aber es ist auch noch die Frage: wie weit soll die Jugend im Verständnisse des Lesens in verschiedenen Sprachen gebracht werden? in allem gleich weit und vollkommen, ist nicht zu erwarten. Am weitesten wird es im Lateinischen und Französischen geschehen müssen, wie auch üblich ist. Ein geringeres Maß in andern Sprachen ist aber auch schon von vielfachem Nutzen, nicht bloß als allgemeines Bildungsmittel, sondern auch für anderweitige Benutzung. Es wird dadurch die Grundlage dazu gelegt, daß nach Bedürfniß später die Einzelnen, diese oder jene Sprache weiter treiben können; es ist aber auch schon ohne solche Erwartung von großem Gewinn. Wenn man auch nicht, wie in der Muttersprache, ohne Behinderung einen Schriftsteller lesen kann, sondern durch mancherlei Hemmungen, und unterstützt durch manche Hilfsmittel, nur mühsam einiges von ihm in seiner Urform liest, so wird man dadurch schon mehr in seinen Geist eindringen. Lernt man dann auch Anderes von ihm in einer Uebersetzung kennen, so wird man diese viel besser verstehn, als wenn man noch nichts in der Ursprache hat vorausgehn lassen. Manchmal, besonders bei wissenschaftlichen Werken, kommt es auch hin und wieder auf einzelne Ausdrücke an, die nicht genau übertragen werden können, wo man dann das Mittel besitzt, dieses zu ergänzen. Uebersetzungen leisten einen großen Dienst; wie viel würden wir ohne sie entbehren! Meist reichen sie auch aus, aber es giebt Werke, zunächst einzelner Dichter, die ganz unübersetzbar sind, d. h. so viel von ihrem Werthe verlieren, so wenig in dieser neuen Gestalt abgespiegelt werden können, daß sie fast ganz ungenießbar werden.

Von den einzelnen fremden Sprachen fügen wir Einiges hier noch weiter hinzu. Das Lateinische ist in allen den oben angegebenen Beziehungen so sehr berechtigt gründlicher, umfassender und ganz allgemein auf den höhern Bildungsanstalten betrieben zu werden, daß es ganz nutzlos wäre denen, die das nicht zugeben, es beweisen zu wollen. Wie stringent der Beweis auch wäre, für die anders Glaubenden ist er doch nicht da. Wenn z. B. von den Vertheidigern des Lateinischen behauptet wird, daß man mit ihm zugleich ein gutes Theil der neuen Sprachen erlernt, — wodurch der Vorwurf des Zeitverlustes widerlegt wird, — und daß es zum tiefern und leichtern Verständnisse derselben führt, — wo natürlich nicht eine dürftige Kenntniß des Lateinischen, wie viele Realschulen für ausreichend halten, genügt —: so scheint kein mathematischer Beweis eine größere Gewißheit zu haben, als dieser. Wollte man das Französische als Ersatz bieten, so ist das überall nicht zulänglich. So schon nicht für die Wörter anderer Sprachen, wie wenn man état, espèce, fleur kennt, so ist stato, state; specie, species; fiore, flower im Italienischen und Englischen nicht so allgemein und deutlich darin belegen, als in status, species, flos (floris). — Aber dennoch wird das Lateinlernen nicht für hinreichend begründet, selbst in dieser Hinsicht nicht, zugegeben. Wer wollte sich darüber wundern, oder ereifern. Ueberall muß man darauf gefaßt sein; der Zeit und der Vernunft werde doch nie ihr Sieg entrissen werden! Eben so darf man auch nicht hoffen denen, die hier ihre Forderungen übertreiben, oder falsche Richtungen verfolgen, eine andere Ansicht beibringen zu wollen. Sie dürften aber doch leichter das erkennen, das ganze Allgemeine, daß man in der Uebertreibung und der Einseitigkeit eines Prinzipes den anderen extremen Gegensatz hervorruft und dann leicht selbst das sich momentan entrissen sieht, was es Wahres und Rechtes in sich trägt.

Mit dem Griechischen verhält es sich anders, als mit dem Lateinischen. Hinderten nicht die Zeit, die Lebensverhältnisse u. A., so müßte die allgemeine Kenntniß und die umfassendste hier sich, in Beziehung auf den wissenschaftlichen und bildenden Werth dieser Sprache und ihrer Literatur, noch über die Lateinische stellen. So aber dürfen wir sie nur so weit zulassen, als nöthig ist, die, welche es nur für ihr Fachstudium unbedingt brauchen, so weit darin vorzubereiten, um später noch

weiter gehen zu können, wie es zunächst bei den Theologen und Philologen der Fall wäre. Alle Andern, die tiefer in ihr Fach einzugehen gedenken, das Gebiet der Gelehrsamkeit darin, zum Theil wenigstens, betreten wollen, dürften, so viel auf der Schule davon geboten werde, mindestens nicht versäumen. Nach Umständen mögen sie auch weiter gehn. Sonst aber möchte das Griechische nicht unbedingt auf Schulen zu erlernen gefordert werden, es bleibe der Wahl überlassen (facultativ). Vier Stunden von Tertia an möchten wir ihm bestimmen. Um so mehr kann in diesen geleistet werden, als Wenigere sie besuchen und die Sprache auch wirklich lernen wollten, es wenigstens für ihren Zweck als nothwendig erkennen. Wer nicht Griechisch lernte, der hätte diese Zeit, von Secunda an, auf neue Sprachen zu verwenden. In Tertia dürften Alle dazu gezwungen sein, da vorher Niemand wissen kann, wiefern seine Kräfte dazu ausreichen und die Bestimmung seines Lebensziels und seines höhern oder niedern Strebens in diesem, vorher noch gar nicht feststeht. — Dann müßte die Einrichtung auch so getroffen sein, daß die begabtern und strebsamern Naturen, auch wenigstens theilweise, nach Bedürfniß, den besondern, neben dem Griechischen hinlaufenden Unterricht in neuen Sprachen, benutzen könnten.

Diesen denken wir uns nämlich so angeordnet, daß in 2 Stunden und 2 Jahre (in Secunda) die englische Sprache, und darauf eben so (in Prima) die italienische gelehrt werde. Das Französische, von Quinta beginnend, ginge für Alle durch sämmtliche Klassen durch. Für die, welche das Griechische aber aufgeben, oder sich im Französischen daneben noch mehr vervollkommnen wollen, würden noch 2 besondere Stunden darin (in Secunda und Prima) angesetzt. Hier würde dann auch das Schreiben, für den spätern Gebrauch, besonders zu üben sein. Es kann dann im allgemeinen Unterricht das Schreiben bloß als Einübung der grammatischen Regeln benutzt und so der Uebung im Lesen — erst der Schriftsteller der klassischen, ältern Periode und dann die sehr geänderte Sprache der neuesten Zeit, — desto mehr erweitert werden. Für die, welche Griechisch lernen, fiele dann bei der Abiturienten-Prüfung die schriftliche Arbeit im Französischen weg. Dagegen wären diese von den Andern, die es nicht lernen, oder die daneben für ihren späteren Beruf des französisch Schreibens bedürfen, nothwendig zu for-

dern. So würden alle Rücksichten, und besonders auch das Maß und die Individualität im Sprachunterrichte, überall zu ihrem Rechte gelangen.

§. 26. Wenn die Philologen mit Recht vielfach der Uebertreibung und des unrichtigen Verfahrens angeklagt worden sind, so kann man dasselbe auch gegen die Vertreter der sogenannten Realien thun, die sich zunächst auf die Mathematik und Naturwissenschaften beziehn. Die Anordnungen tragen meist weniger die Schuld daran, als die sie auszuführen haben. Gingen diese nicht über die Grenzen des preußischen Abiturienten-Reglements hinaus, so wäre nichts zu erwähnen. In diesem Zweige des Unterrichts wird ein großer Umfang der Kenntnisse weder erreichbar noch erforderlich sein. In das Specielle der Fachwissenschaften darf er überall nicht eingehn, sondern hat vor allem den Sinn für diese Gegenstände zu entwickeln und die elementarischen Kenntnisse sicher und fest zu verleihen, damit später darauf weiter, je nach den besondern Bedürfnissen, fortgebaut werde. Außer der praktischen Seite und dem Wissen darin, ist auch die allgemein bildende Kraft hier von größter Bedeutung; dafür bedarf es denn aber auch besonders der richtigen Methode. Hier ist die entwickelnde — heuristische — vorzüglich an ihrer Stelle und in ihrem vollen Rechte. Viele Seiten der Denkthätigkeit, des Verstandes, finden in diesen Lehrobjecten kräftige Nahrung; Gemüth und Fantasie können nur hin und wieder berührt werden; daher sind sie zwar weniger zu allseitiger Geistesbildung geeignet, aber um so wichtiger erscheinen sie auf ihrem eigentlichen Gebiete: dem verstandesmäßigen Denken. So ist die Mathematik von unersetzlichem Werthe für das klare und reinste Erkennen eines streng logischen Zusammenhanges, wie der Schärfe und Gewißheit des Systems. In der Wissenschaft dient sie darin zum Vorbilde und ist der Philosophie die trefflichste Vorbereitung. Mit Recht verwehrte Platon Jedem den Eintritt in seinen Lehrsaal, der nicht Mathematik verstand. Um so mehr wird es sich der Unterricht also angelegen sein lassen, den rechten Vortheil aus ihr zu ziehen. Vorzüglich kommt es auf die klare Einsicht in den Zusammenhang aller Sätze an und in die logische Entwickelungskraft der Wissenschaft. Dieses wird verdunkelt, gestört, wenn zu vielerlei Unterbrechungen der Hauptabschnitte durch allerlei Anknüpfungen; wenn indirecte, apagogische Beweise beliebt;

wenn unnöthige Schwierigkeiten eingewebt werden. Wenn ein Abschnitt in seinem positiven, genetischen Zusammenhange erfaßt worden, dann mögen Aufgaben, besondere abgeleitete künstliche Sätze, Anwendungen zur bessern Auffassung und Einübung folgen. Die einfachsten, klarsten Beweise sind die besten, an sich, wie auch zum leichtern Ueberblick des Ganzen. Es bedarf hier nicht erkünstelter, absichtlich eingeschobener Schwierigkeiten, um daran das Denken zu üben, die einfache Wissenschaft thut das schon hinlänglich. Auch wird das den Eifer für sie und die Erfolge sehr beleben, wenn nur mäßig viel, aber dies anregend, heuristisch und sicher gegeben wird. Nirgends ist ferner so sehr auf die Neigung und Anlage des Schülers zu einem Lehrzweige zu achten und sind die Unterschiede in den Leistungen als nothwendige anzuerkennen, als hier. Da nur die eine Seite der Geistesthätigkeit, der Verstand, in Anspruch genommen wird, dieser aber auch in hohem Grade, so darf es nicht wundern, daß viele, sonst sehr tüchtige Köpfe, der Fantasie, der Form, dem Gemüthe und dem realen Gedanken mehr sich zuwendend, selbst bei dem besten Willen, nicht so viel in der abstracten, formellen Mathematik leisten, als andere, sonst weniger Begabte. Die Naturwissenschaften haben einen reichern Inhalt, aber stehen in der Gewißheit und dem festen, vollen systematischen Zusammenhange der Mathematik nach. Sie erfreuen sich auch des allgemeinen Interesses, da sie so vielfach in das Leben und viele Wissenschaften eingreifen. Ihnen ist jedoch verhältnißmäßig weniger Beachtung und Ausdehnung bei dem allgemeinen Unterrichte zu Theil geworden, als der Mathematik; und das mit Unrecht. In den vier untern Klassen dürften, für beide zusammen, 6 Stunden genügen. Die Naturbeschreibung würde vorausgehn; in Tertia die Naturlehre in ihren allgemeinen Umrissen vorgetragen, an deren Stelle treten. In Secunda 4 Stunden, bloß Mathematik, und hier auch beendet. In Prima bloß Naturlehre, mit Anwendung der Mathematik, auch in 4 Stunden. Im letzten Halbjahre möchte besonders nützlich erscheinen, wenn die ganze Mathematik und alle Zweige der Naturwissenschaften, zugleich wiederholt und in ihrer innerlichen, organischen Einheit zusammengeordnet, vorgeführt würden. Es wäre der „Kosmos" theilweise beschränkt und theilweise erweitert; und daraus dürfte zugleich ein viel begründeteres Resultat für die Kenntniß der Jugend hervorgehn, als in einer gewöhnlichen Prüfung.

Auf diese Weise glauben wir nun jenes obige Dilemma (am Schluß vom §. 20) gelöst und in seiner Unrichtigkeit dargethan zu haben. Die höhere Bildung ist nämlich wohl erreichbar in Hinsicht der Menge und Schwierigkeit des Stoffes und sonstigen Anforderungen, sowie der Harmonie: nämlich dadurch, daß bei jedem einzelnen Gegenstande das Maß und die richtige Behandlung eintritt; daß, je nach den Kräften, Einiges ausgelassen werden kann und der Privatfleiß die Individualität in ihrem Rechte sichert; daß die Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände, die rechte Zeit für jeden und die Vereinigung einiger, der verwirrenden Mannigfaltigkeit auf den einzelnen Stufen vorbeugt, und daß der allgemeine Unterricht völlig von den Anforderungen der speciellen Fächer sich frei macht. Ueberhaupt darf dann auch nicht vergessen werden, daß die Schule nichts erschöpfen, bis zu seiner Spitze treiben darf, sondern nur zum Weitern vorbereiten, anleiten, alles begründen soll. Das ist ihre wahre Gründlichkeit; nicht die verwirrende, vom Schüler nicht zu überwältigende Masse des Wissens. Vorzüglich hat sie die volle Entwickelung des Geistes zu bewirken, um ihn zu allen Thätigkeitsweisen zu erfähigen.

§. 27. Kurz wollen wir noch den technischen Unterricht berühren, der aber ja nicht, wie oft geschieht, gering geachtet werden soll. Der Gegenstand ist zu einfach und hinlänglich ins Reine gebracht. — Das Schreiben wird leider oft in den obern Klassen nur zu sehr vernachlässigt. Aus vielen Gründen müßte dem mehr Aufmerksamkeit zugewandt werden. Das Zeichnen wird leider auf den höhern Stufen auch meist aufgegeben. Für Viele ist es als Berufszweck aber nothwendig. Wäre es auch nicht unbedingt von Allen zu fordern, so würde es doch als Bildungsmittel vielfach nützlich erscheinen, und wo Gesundheitsgründe, oder Mangel an Kraft die vielen Lehrgegenstände zu überwältigen, nicht dazu rathen, von Jedem zu fordern bleiben. — Dem Singen sind seit dem Alterthume, bis in die neueste Zeit, die verdientesten Hymnen gesungen worden. Sein Einfluß auf das Gemüth, auf die sittliche Bildung ist groß. Aber dennoch erfreut es sich nicht der allgemeinen Anerkennung und Anwendung, die es so sehr verdient. — Die Leibesübungen haben ihr Recht wieder errungen. Es kommt nur noch darauf an, sie theoretisch und praktisch weiter zu entwickeln. Sie haben eben nicht specielle Zwecke, für die sie im

Leben sorgen sollen; jedes Fach muß auch hier das Allgemeine als Grundlage benutzend, nach besondern Richtungen weiter entwickeln, so etwa das Reiten des Militairs, das halsbrechende Klettern der Seeleute. Aber eine specielle, doch auch allgemeine Seite, ließe sich doch empfehlen: „Uebungen, die den zukünftigen Krieger — den Wehrmann — vorbereiten, wie Haltung des Körpers, marschiren, schwenken, fechten, schießen u. s. w." Das würde nicht bloß von großem praktischen Nutzen sein, — und diesem huldigen wir überall ganz besonders, soweit er nicht der andern Aufgabe entgegensteht, — sondern auch die Lust zu der Sache sehr erhöhen, und auf diese kommt eben auch das Meiste für das rechte Gedeihen an. Doch ist das Turnen davor zu warnen, nicht durch anderes Ungeschick und besonders nicht wieder durch den Fehler der Uebertreibung, der Künstelei, Seiltänzerei, des Gefährlichen der guten Sache selbst zu schaden. So würde z. B. der Fall, daß ein Jüngling — wenn auch ohne Beisein des Lehrers — bei dem omineusen Todtensprung das Genick gebrochen hat, eine gute Mahnung sein, diesen ganz abzuschaffen, indem er, zugleich an sich, keinen Nutzen für irgend eine wahre Seite dieser Uebung darthut.

IV. Einige ergänzende, aphoristische Bemerkungen.

§. 28. Wie unser Gegenstand von höchster Bedeutung ist, so zeigt er sich auch, je mehr man ihn betrachtet, von immer größerer Ausdehnung und in Verbindung mit vielen andern Momenten. Da es aber hier nur darauf ankommt, ihn für Kundige in den Hauptpunkten anzudeuten und eine Erschöpfung des Einzelnen, oder eine Vollständigkeit, nicht erstrebt wird, so ist es erlaubt, mancherlei zu übergehn und auf anderes, aus dem Zusammenhange Gerissenes, — aphoristisch — nur hinzuweisen. Zu diesem gehört denn zunächst der Fach- oder Berufsunterricht. Was jedem einzelnen Zweige davon angehört, kann uns nicht beschäftigen; daß er die allgemeine Bildung, als eine in der Hauptsache gleiche, voraussetze, und daß er die besondern ihm nöthigen Erweiterungen und nähere Bestimmung der früher behandelten Gegenstände, daran anknüpfend, vieles hinzufüge, haben wir schon angegeben. Entsprechend der Realschule und dem Gymnasium sind dann auch

hier schon größere Vereine vorhanden und sehen in vielfachen Beziehungen ihren Vorzug vor der Zerspaltung in einzelne Fachschulen allgemeiner anerkannt. Diese großen Vereine sind die polytechnischen Schulen, in weitester Ausdehnung, und die Universitäten. Lassen wir alle andern Rücksichten unbeachtet und blicken nur auf das Eine hin, was uns schon für die Vereine der Realschulen und Gymnasien als ein sehr triftiger Grund erschien, so würde dieser auch für die Verbindung der polytechnischen Schule und der Universität sprechen: nämlich die Nationalität, sofern sie dadurch eine besondere Kraft gewinnt, daß die Jugend aller Stände und spätern Berufsfächer sich von früh an berühren und hier beim Unterrichte ihre Einigung und Gleichheit gewinnen, um die nachherigen Unterschiede im bürgerlichen Leben zu mildern und menschliche, wie patriotisch brüderliche Gesinnungen hervorzurufen. Sonst wird ja das Vorurtheil, die Anmaßung, der Wahn jedes Standes oder Geschäftes, dies bilde den Mittelpunkt und das Erste, warum sich alles dreht, zu leicht genährt. Es läßt sich für jeden Kreis nachweisen, durch welche irrthümliche Berechnung das geschieht und noch mehr, wie es vielfach auch ohne solche, bloß die Gewöhnung und Tradition bewirken. Wenn das spätere Leben dann unvermeidlich zu Absonderungen und falschen Einbildungen führt, so wird dies wenigstens möglichst durch dieses frühere Zusammensein verringert und gemäßigt werden, wie auch der Gewinn nicht zu übersehen ist, daß die Berührung und der Umgang der Individuen aus den verschiedenen Fächern eine größere Vielseitigkeit und manchen Blick in die Eigenthümlichkeit und die mannigfachen Verhältnisse der spätern Amts- und Lebensverhältnisse Anderer, erwarten läßt. Die Zeit, wo das Fachstudium eintritt, wird zu diesem Allen ganz geeignet sein. Sie umfaßt das Ende des Heranreifens zur geistigen Mündigkeit, wo bei dem größern Gefühle der Kraft, bei den energischeren Bestrebungen und Leidenschaften, bei der ersten festeren Ausbildung des Charakters und vollkommnern des Geistes, auch die äußern Verhältnisse und Einwirkungen von dem wichtigsten Einflusse sind. Diese geistige Mündigkeit fällt natürlich bei den Einzelnen mit einer gesetzlichen nicht immer genau zusammen, aber doch wird im Allgemeinen dies normal als gleichzeitig anzunehmen sein. Auf die Ausnahmen, wie häufig sie auch sein mögen, darf bei allgemeinen Anordnungen nicht gesehen

werden. Die gesetzliche Mündigkeit wird aber in den verschiedenen Staaten sehr ungleich angenommen, vom 18ten bis zum 25sten Jahre. Das richtigste scheint das 21ste zu sein. Dafür sprechen schon physiologische Gründe; die körperlichen Entwickelungsepochen nämlich zeigen Stufen von 7 zu 7 Jahren, und mit dem Körper hängt auch die geistige Entwickelung zusammen, oder soll es wenigstens naturgemäß. Die Zeit vom 18—21sten Jahre, — wo die Fachschulen präsumtiv besucht werden, — erscheint daher als die, wo sich die Gesinnung, der Charakter — Wille — und der Geist befestigen und kräftigen, dauernder entwickeln. Die bloß ihre Söhne möglichst bald, wie sie es nennen, in „Brod" haben wollen, wo sie schon vor einer Mündigkeit selbständige, active Glieder des Staates sein sollen, übersehen, daß dieser vermeinte Vortheil ihnen meist sehr theuer zu stehen kommt, wie denn auch der bürgerlichen Gesellschaft durch solche, noch nicht Gereifte an Charakter, Sittlichkeit, Geist und Lebensgeschick, die vielfachsten und größten Nachtheile erwachsen. Vor dem 21sten Jahre dürfte Niemand, in irgend welchem Stande, selbständig sein und frei die öffentlichen Angelegenheiten besorgen, oder Andern gebieten. In vielen Verhältnissen ist dies nicht möglich, es geht eine längere, wenn auch oft nur indirecte Beaufsichtigung und Leitung noch fort; daher würde es schon billig sein, daß man andere Sphären nicht schon vor dem 21sten Jahre ganz emanzipire.

Diese allgemeine, höchste, oder die Fach-Bildungsstufe denken wir nun, so gut wie die höhere Schule, durchaus alle die in sich vereinen zu lassen, welche dem höhern Staatsdienste sich widmen, wie auch irgend welchem Gewerbe des Lebens, das eines tiefern Wissens bedarf und dessen Glieder die gesellige und geistige Gleichstellung mit den Gebildetsten in Anspruch nehmen. Also außer Beamten in Civil und Militair, auch Oekonomen, Kaufleute, Fabrikanten u. s. w. — Wenn nun aber auch einige Fächer zu ihrer praktischen Ausbildung an besondere Orte gebunden sind, wie z. B. See-, Berg- und Forstleute, so hindert das nicht, indem solche für diesen Zweck theils vor- und theils dazwischen, oder nachher dorthin gehen können.

§. 29. Wenig aber werden alle Anordnungen und Organisationen, — wie trefflich auch diese ihrer Grundidee, und deren Gliederung und Verwirklichung, oder äußern Gestaltung nach,

sein mögen, — sich von Nutzen und Erfolg erweisen, wenn die, welchen die Ausführung und Anwendung übertragen ist, dazu sich nicht in allen Beziehungen geeignet erweisen. Dieses führt auf die Lehrer. Zweierlei ist es denn, worauf es hier ankommt: was man von ihnen zu fordern berechtigt ist, und was man für sie zu thun hat, damit sie wirklich den Erwartungen entsprechen können. Ein flüchtiger Rückblick in die gesellige Entwickelung dieser Seite auf den höhern Schulen mag die Sache an sich einleiten.

Seit dem Mittelalter war es das Alterthum, mit seinen Sprachen und Anschauungsweisen, in welchen die Lehrer lebten und die Jugend auch darin einweihten. Sie selbst waren der Gegenwart und dem Leben fremd, unbeholfen, dazu pedantisch, und wirkten auch meist durch schlechte Methode des Lehrens und falsche pädagogische Kunst, ungünstig auf den Eifer und sittliche Entwickelung der Jugend ein. Dadurch kam es, daß sie von dieser, wie von den Erwachsenen mißachtet, verspottet, geringschätzig behandelt wurden. Die beschränkten, äußern Verhältnisse thaten dazu noch das Ihrige, jene in eine falsche Stellung zu bringen. Bis heute noch hat der Lehrstand nicht die ihm nöthige Achtung erworben und kann man, selbst von den Gebildetsten, die Geringschätzung desselben vielfach gewahr werden. Als ein Ausdruck derselben ertönt oft mit verächtlicher Betonung die Bezeichnung: „Schulmeister.“ Als sich andere Lehrgegenstände, die Anforderungen der Zeit, und der Satz: „man lerne nicht für die Schule, sondern für das Leben,“ allgemeinere Geltung erwarben, besonders die vaterländischen Angelegenheiten ihr Recht eroberten: da wuchs die feindselige Stellung des Publikums zu den Schulmännern, die in der Regel hartnäckig bei ihrer alterthümlichen, angeblich idealen Richtung verharrten. Die andere Einseitigkeit, bei dem Publikum, trat häufig dann jener zu schroff gegenüber: „nur das äußerlich Nützliche, was man brauchen kann,“ allein zu fordern und alles Andere, Höhere nur als unnütze Qual ihrer Kinder und Zurückhalten vom Brode anzusehn. Die falschen Ansichten und die Anfeindungen der ältern Leute gingen auf die Jugend über, und daraus folgten natürlich viele Uebel. Ohne Liebe, Hingebung an die Lehrgegenstände, kann kein Fleiß in ihnen und kein günstiger Erfolg erwartet werden. Ohne die Achtung und das Zutrauen zu den Lehrern werden diese weder wissenschaftlich noch

erziehend — selbst bei ihrer höchsten Trefflichkeit und Richtigkeit ihres Verfahrens, wie der Lehrobjecte, — Großes auszurichten im Stande sein. Nur in dem engsten und gleichen Zusammenwirken des Staates durch seine Anordnungen, der Lehrer in Erfüllung ihrer Pflicht und einheitlichern Bestreben, und der Eltern in der Unterstützung, die sie der Schule gewähren, indem sie den Kindern Liebe, Achtung, Hingebung für das Wissen und die Lehrer einflößen, auf deren Sittlichkeit energisch einwirken, kann das heilige und schwierige Werk gedeihen, von Geschlecht zu Geschlecht für den Gottes- und den Menschenstaat immer trefflichere Bürger zu erziehen. Was für die Lehrer geschieht, ist nicht allein eine Gerechtigkeit gegen diese, sondern der größte Nutzen für den Staat und die Eltern selbst, indem dies das glücklichere Gedeihen der Jugendbildung so wesentlich fördert. In der neuesten Zeit ist dafür viel schon geschehen, da diese Wahrheit sehr alt und hinlänglich anerkannt ist; aber es bleibt noch genug zu thun übrig, und ist schwer zu bewirken, da die Ausführung auf gar zu große Schwierigkeiten stößt. Doch gewiß wird die Zeit diese überwinden. Einige der erwähnten Punkte, auf die hier viel ankommt, deuten wir zunächst noch näher an.

Es ist billig, daß an die Lehrer strenge Anforderungen gemacht werden, da so viel von ihrer Wirksamkeit abhängt und sie sich auch so nur der Vergünstigungen, die für sie gefordert werden, würdig bezeigen. Drei Punkte sind es, die hier sich darbieten: 1) Lehrtalent und Lehrgeschick, auf einem reichen und gründlichen Wissen beruhend; 2) Erziehungsfähigkeit; Einsicht und Takt in disciplinarischer Hinsicht; 3) sittliche Würde und Reinheit des Charakters. Wenn eins davon fehlt, so hebt das die Geeigentheit zum Lehrer auf. Ganz besonderes Gewicht ist auf das dritte zu legen, es wird meist weniger beachtet, als die anderen Momente, sollte aber das Erste sein. Vollkommene Menschen können freilich die Lehrer nicht sein, wie unbilliger Weise Manche fordern, aber es dürfte wohl nicht leicht ein anderer Stand zu finden sein, wo so viel auf die möglichste Reinheit der Gesinnung, auf die Gediegenheit und Würde des Charakters, auf eigenen Antrieb seine Pflichten treu, pünktlich und gut zu erfüllen, ankommt. Nicht bloße grobe Verbrechen, sondern schon große Unordnung und Nachlässigkeit, Unfriedfertigkeit, vor allem

Unwahrhaftigkeit, Unzuverlässigkeit müssen schon vom Lehrstande ausschließen. Wenn diese Uebel strenger gestraft würden, so würden sie gewiß viel seltener vorkommen und der ganze Stand nicht dadurch leiden, wenn Einzelne ihn herabwürdigen.

Für die wissenschaftliche, und mehr noch für die praktische Ausbildung der Lehrer dürfte noch Manches zu fordern sein. Die philologischen Seminare sorgen meist nur für Gelehrsamkeit in diesem Fache; für andere Zweige ist in Seminaren selten gesorgt. Nach unserer Auffassung aber würden dann drei Arten von Lehrern mit gleichen Ansprüchen zunächst für die Methode, den Vortrag, Entwickelung des Lehrtalents überhaupt, nöthig werden. Dieses sind: 1) für unser Hauptfach, vaterländische Sprache, Literatur und die Geschichte in ihrem ganzen Umfange, — 2) für Philologie und 3) für Naturwissenschaften und Mathematik. Für die beiden letztern finden sich bereits leichter tüchtige Lehrer, aber für das erste und wichtigste, dürfte es schwerer werden eine hinlängliche Zahl anzutreffen. Es bedarf dies vorzüglich Männer von Geist, von philosophischer, geschichtlicher, politischer und ästhetischer Bildung, ein Verein von Forderungen, der hier eben so nothwendig als selten erscheinen möchte und daher ihn mehr zu bewirken man nothwendig alle mögliche Mittel anwenden müßte. Jedes dieser drei Fächer setzt die allgemeine Bildung in den andern beiden Zweigen, wie sie auf Schulen wenigstens gegeben wird, voraus, aber bei der praktischen Ausbildung und demnächst bei der Prüfung für das besondere Fach, dürfen die andern nicht gefordert werden, — bis auf die Philosophie, — denn es hat jedes schon einen solchen Umfang, daß wenn einigermaßen Gründliches und Tüchtiges geleistet werden soll, dies schon die Kräfte hinlänglich in Anspruch nimmt. Zudem scheint es auch weniger wünschenswerth übermäßige Gelehrsamkeit für die Lehrer zu fordern, als nur hinlängliche Gründlichkeit und Lehrgeschick. Dies zu entwickeln müßte aber die erste Sorge der Seminare sein. Wie das zu bewirken, dürfen wir hier nicht erst angeben, sondern behaupten nur, daß man durch wohleingerichtete Seminare allein hoffen darf mit größerer Sicherheit praktischere Lehrer zu bilden und sie als solche alsbald zu erkennen. Ein Examen reicht dazu nicht aus.

Auch das zweckmäßig angeordnete Probejahr genügt lange nicht. In Verbindung mit der Vorbereitnng auf dem

Seminare würde es von größerer Bedeutung sein. Hier wäre eine freiere Bewegung, eine Anwendung des Vorgeübten und die Gelegenheit auch den Charakter und die ganze Haltung deutlicher zu erkennen. Käme noch dazu, daß man nicht sofort, sondern etwa erst nach 5 Jahren einen Lehrer definitiv anstellte, so hätte man zugleich das Mittel die Ungeeigneten leichter auszuscheiden, als es nachher, wenn sie schon fest angestellt sind, geschehen kann. Es möchte dies etwas hart erscheinen; aber es lassen sich Ausgleichungen und Milderungsmittel auffinden. Bei diesem Verfahren würde auch die Nöthigung zu solchem Aeußersten nicht so oft eintreten, als es jetzt manchmal erwünscht erschiene. Die Hauptsache ist aber dabei, daß es zunächst nur auf das Gedeihen des wichtigsten und heiligsten Gegenstandes ankommt und da der unberechtigte Vortheil des Einzelnen gar nicht in Betracht kommen kann.

Stellt man nun aber so große Forderungen an die Lehrer, so wird es auch um so gebieterischer ihnen entsprechende Vortheile zu gewähren. Dieses sind erstlich ausreichende Besoldung (wobei ein in vielfacher Beziehung wichtigerer Punkt, als man gewöhnlich glaubt, der ist, daß sie keinen Antheil am Schulgelde haben); und dann der angemessene Rang, oder die Stellung zu andern Ständen. Außerdem, daß eine günstige äußere Lage ihren Eifer beleben würde, indem man so das Niederbeugende, die Frische und Kraft des Gemüthes Zerstörende, entfernte; daß bei der Geltung solcher äußern Dinge in den Augen des Publikums, der Lehrer Ansehen gehoben, und dadurch ihre Wirksamkeit erhöht würde: so wäre das auch das einzige Mittel die bessern Kräfte, die Strebsamern, sich Fühlenden, zu jenem Fache heranzuziehn. Es ist ein leeres Wort: „nur auf den innern Beruf komme es an, der fromme Eifer sehe nicht auf Aeußerlichkeiten und er allein habe Werth.“ An sich ist es recht schön und wahr, aber wer die Menschen kennt und die Dinge wie sie wirklich sind, wird dann doch wissen, daß man keine hinlängliche Zahl so begeisterter antreffen und wie es sich zeigt, keinen Ueberfluß an ausgezeichneten Lehrern für alle Fächer haben wird. Wie viel das hierin Bessergewordene schon bewirkt hat, läßt darauf mit Sicherheit schließen, daß die Steigerung darin, auch auf die qualitative Erhöhung des Lehrstandes noch mehr zurückwirken müsse. Es ist auch noch das zu berücksichtigen, daß eine äußere bessere Stellung des Lehrstandes

Jünglinge aus den mittleren und höhern Ständen mehr heranziehen werde. Daß die Ergänzung aus den niedern Ständen zurückzuweisen sei, ist damit nicht gemeint. In manchen Rücksichten ist sie gut, und es sind die trefflichsten Männer nicht nur im Lehrfach, sondern in allen andern daraus hervorgegangen. Aber in der Regel ist der Mangel der frühern Erziehung und geselligen Bildung, die erste Atmosphäre, die sie einathmen (§. 1), an ihnen sichtbar. Dünkel, linkisches Wesen, Mangel an Freiheit der Bewegung und sichern Haltung erscheinen hier als nicht seltene Uebel. Die höhern Stände — durch Rang, oder Geburt — werden sich noch so bald nicht dazu bequemen, der Erfüllung einer so schwierigen und wichtigen Pflicht, als die Jugendbildung ist, sich zu unterziehn; es wäre ein gutes Zeichen wenn es geschähe. Man findet eher welche aus ihnen unter den Handwerkern, oder in niedern Aemtern, als unter dem Lehrstande. Auf die mittleren würde dieser sich also am besten, seiner Mehrzahl nach, angewiesen sehn.

Es wäre noch Vieles zu berühren, wie die Prüfungen, die nothwendig, aber nicht zu übertreiben und um ein zuverlässiges Ergebniß herbeizuführen, in Manchem geändert werden dürften; oder die Lehrbücher, wo der Kampf der Freiheit und des Zwanges zu versöhnen wäre u. s. w. Aber auch dies gehört speciellen Untersuchungen an. Wir schließen daher die gegenwärtigen mit:

§. 30. Der Andeutung davon, wie die sämmtlichen Unterrichtsangelegenheiten, in den allgemeinen Grundsätzen und in der besondern Anwendung und Ausführung derselben, bis ins Einzelne hin, mehr und mehr ihrer Vollkommenheit und den Bedürfnissen der Gegenwart und der Nationalität näher gebracht werden mögen. Auf dem bisherigen Wege ist schon viel geschehn, durch die Wirksamkeit Einzelner in Schrift und Wort, wie durch die That der Behörden. Aber Umfassenderes, Einheitlicheres, Entschiedeneres möchte nur — und wenigstens schneller — durch die Berathung Vieler und die volle Durchsprechung und Entwickelung, erst der Prinzipien, und dann der Einrichtungen auf Grund dieser, zu erwarten sein. Ueberall zeigt sich die Kraft und Geltung der vereinten Wirksamkeit — in Associationen — jetzt an der Zeit und von dem glücklichsten Erfolge. Die Zusammenkünfte der Lehrer verschiedener Richtungen hat hier schon die Sache ein-

geleitet, aber diese bieten eben nur noch Spaltungen und Meinungskämpfe, die ganz nothwendig und heilsam vorausgehn müssen. Baustoffe können sie liefern, aber nicht den Tempel selbst aufführen. Der Staat müßte die Sache in die Hand nehmen und eine Vertretung für alle Zweige des Unterrichts, für alle Richtungen, in denen er auseinandergeht, veranlassen. Diese würde zunächst aus den Lehrern natürlich hervorgehn, aber nur nicht aus ihnen allein, sondern auch Schul- und andere Beamte; Universitätslehrer; solche von andern Fachschulen; so wie auch einige unmittelbar ganz unbetheiligte Männer, würden hinzugezogen werden müssen, damit von allen Seiten und möglichst reiflich jegliches seine Erwägung und Abutheilung fände. Wenn ich auch glaube, daß es nicht dazu kommen werde, so möge es doch, der Vollständigkeit wegen, am Schlusse der ganzen Abhandlung nicht fehlen. Es bleibt, wie vieles sonst auch hier Ausgesprochene, nur als ein Wunsch, ein Ideales zurück. Keine Idee wird vollkommen verwirklicht, wie wahr und dringend sie auch sei. Ob dies die hier niedergelegten sind, mögen Andere und die Zeit, „die weiser ist, als die Weisesten", entscheiden. Wir halten sie natürlich dafür, denn sonst wäre es thöricht sie in die Welt zu schicken; wissen aber auch eben so wohl, daß sie es in der That nicht alle sind und sein können. Daher werden wir uns der Belehrung durch Andere erfreuen. Was uns zu den wichtigsten Ideen das größere Vertrauen giebt, ist, daß sie nicht ersonnen, sondern in der Wirklichkeit schon, wenigstens ihrem Keime nach, anzutreffen sind, und nur in ihrer Verbindung und weitern Gliederung und Anwendung hier weiter verfolgt werden. Aus dem reinsten Sinne und der innigsten Liebe zu der Sache wie zum deutschen Vaterlande, ist Alles hervorgegangen; möge es dadurch seine Rechtfertigung und Milde bei wahrheitsliebenden Beurtheilern finden, und, wenn auch nur „ein **Sandkorn**, zu dem Bau der Ewigkeiten reichen."

Druck und Papier der Hofbuchdruckerei in Altenburg.

In der **Schnuphase'schen Buchhandlung** (C. R. Stauffer) in Altenburg sind ferner erschienen:

A. Matthiä,
weiland Director des Friedrichs-Gymnasiums in Altenburg,

vermischte Schriften
in lateinischer und deutscher Sprache.

Zweite wohlfeilere Ausgabe.

gr. 8. broch. 1841. 15 Ngr.

E. Fr. Hempel,
Kirchenrath und Pfarrer sen. in Stünzhayn,

Sitten, Gebräuche, Trachten, Mundart,
häusliche und landwirthschaftliche Einrichtungen der Altenburgischen Bauern.

Dritte gänzlich umgearbeitete Auflage der Kronbiegelschen Schrift.

Mit einem Fürwort
von
dem Bauer und Anspanner
Zacharias Kresse
in Dobraschütz
an seine Stammgenossen.

Nebst 10 lithographirten und fein colorirten Gruppen.

gr. 8. broch. 1839. Wohlfeilere Ausgabe
1 Thlr. 5 Ngr.

Lithographien ꝛc.

Acht Ansichten von Altenburg, gezeichnet und lithographirt von C. Patzschke.

1) Residenzstadt Altenburg,
2) Herzogl. Residenzschloß,
3) Bahnhof der Sächs. Bair. Eisenbahn,
4) das Plateau,
5) Freiadel. Magdalenenstift,
6) das neue Hospital,
7) der große Teich,
8) die Prinzeneichen im Herzogl. Schloßgarten.

Quer 8. 1846. Colorirt 20 Ngr.; schwarz 10 Ngr. Einzelne colorirte Blätter 5 Ngr.

Altenburger Bauernballfest in der Versammlungshalle der deutschen Land- und Forstwirthe am 5. Septbr. 1843. 12″ hoch, 15″ breit. Fein colorirt. 25 Ngr.

Altenburger Landleute. Wirthshausscene. Schwarz. gr. Folio. 1 Thlr. Fein colorirt. 2 Thlr. (In Commission.)

— — **Bauerntrachten.** 6 fein colorirte Blätter. gr. 8. broch. 20 Ngr.

Plan von Altenburg, mit dem Laufe der Eisenbahn von Leipzig über Altenburg nach Hof. gr. 4. 1841. 2½ Ngr.

v. Thümmel's topographische General-Karte der Aemter Altenburg und Ronneburg, gezeichnet von C. Koch, in Kupfer gestochen von Tardieu d. ält. in Paris, berichtigt 1843. Maasstab 1 : 66,720. Vel. Pap. Imperial. Fol. 1½ Thlr. (In Commission.)

Förster Buchh.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Der Unterricht in nationaler und zeitgemäßer Hinsicht

Altenburg 1847

Paed.th. 5999
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764502-8